

РАННИЕ ПРИЗНАКИ НАРУШЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

Коллективная монография



**Издательство
Нижевартовского государственного
гуманитарного университета
2010**

ББК 88.8
Р 22

Печатается по постановлению Редакционно-издательского совета
Нижевартовского государственного гуманитарного университета

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор,
заведующий кафедрой прикладной психологии Петербургского
государственного университета путей сообщения *В.Л. Ситников*;
кандидат психологических наук, директор МОСШ № 40
г.Нижевартовска *С.В. Титова*

Р 22 **Ранние признаки нарушения школьной адаптации:** Кол-
лективная монография / А.А.Благинин, М.И.Смирнова, И.П.Исто-
мина, А.В.Лисин. — Нижевартовск: Изд-во Нижеварт. гуманит.
ун-та, 2010. — 115 с.

ISBN 978–5–89988–792–5

В данной работе изложены психолого-педагогические аспекты
школьной адаптации на основе данных отечественных и зарубеж-
ных психологических исследований.

В качестве результатов эмпирического исследования пред-
ставлены: психолого-педагогические характеристики личности
детей, обучающихся в начальной и средней школе, с различным
уровнем школьной адаптации; структурно-уровневые характери-
стики интеллекта у детей, обучающихся в начальной и средней
школе, со стойкими нарушениями школьной адаптации; психоло-
го-педагогические характеристики личности и познавательных
процессов учащихся младших и средних классов с ранними при-
знаками школьной дезадаптации и стойкими нарушениями
школьной адаптации; возрастной анализ структурных характери-
стик личности и интеллекта учащихся младших и средних клас-
сов с нормальным уровнем школьной адаптации и со стойкими
нарушениями школьной адаптации.

ББК 88.8

ISBN 978–5–89988–792–5

© Благинин А.А., Смирнова М.И.,
Истомина И.П., Лисин А.В., 2010
© Издательство НГГУ, 2010

ВВЕДЕНИЕ

В педагогической психологии остается актуальным вопрос диагностики ранних признаков нарушения школьной адаптации. Особую научную и практическую значимость представляет изучение особенностей адаптации и профилактика ранних признаков ее нарушений у детей, обучающихся в начальной и средней школе. Изменение привычной системы норм и ценностей, утрата идеалов, социальное расслоение общества, — это те деструктивные тенденции микро- и макросоциума, которые на уровне семьи, школы, других социальных групп неизбежно отражаются на психическом здоровье ребенка. С одной стороны, эти негативные явления находят свое выражение в таких типах поведения у детей и подростков, как безнадзорность, беспризорность, правонарушения и антиобщественные действия несовершеннолетних, ранняя алкоголизация, наркомания, уход в тоталитарные секты. С другой — ведут к развитию у детей пограничных нервно-психических расстройств, социальной и школьной дезадаптации.

Адаптация как процесс оптимального соотношения личности и окружающей среды является важным фактором личностного развития. Поступление ребенка в школу и включение в новую деятельность приводит к заострению эмоциональных свойств его личности. Школьные затруднения любого плана выступают как психотравмирующий фактор. Неудовлетворенность в какой-либо сфере жизни, наличие барьеров, затрудняющих или блокирующих деятельность, вызывают фрустрацию, изменение поведения ребенка, появление признаков нарушения адаптации.

В настоящее время термином «школьная дезадаптация» фактически определяются любые затруднения, возникающие у ребенка в процессе школьного обучения, при этом их описания часто сходны с характеристиками осложненного психического инфантилизма (задержанного психического развития), сочетающегося с другими психопатологическими синдромами и симптомами (Коробейников А.И., 1991; Лусканова Н.Г., Коробейников А.И., 1993). Многие отечественные авторы понимают школьную дезадаптацию, как совокупность признаков, свидетельствующих

о несоответствии социально-психологического и психофизиологического статуса ребенка требованиям ситуации школьного обучения (Вайзман Н.П., Зарецкий В.В., 1998; Иовчук Н.М., Северный А.А., Морозова Н.Б., 2006).

В педагогической и медицинской психологии проблема клинико-психологических аспектов педагогических трудностей в условиях массовой школы привлекала внимание многих исследователей (Мясищев В.Н., 1960; Божович Л.И., 1972; 1979; Кулаков С.А., 1996; 2004; Гарбузов В.И., 1990; Бодалев А.А., Столин В.В., 1989; Вассерман Л.И., 1997). Основное внимание уделялось неуспевающим и недисциплинированным детям, а также детям с ярко выраженными индивидуальными особенностями развития и протекания эмоциональных процессов.

В психологии утвердились представления о множественности факторов, влияющих на развитие личности и формирование поведения. Многими исследователями в области психологии детского и подросткового возраста подчеркивается необходимость учитывать полиэтиологичность генеза нарушений адаптации и поведения. Используются различные теоретические и методологические подходы и концепции, объясняющие причины возникновения и развития нарушений поведения, придается большое значение как биологическим, так и социально-психологическим детерминантам адаптации и поведения.

В психологии широко используется понятие «социально-психологическая адаптация» (Бушурова В.Г., 1986; Реан А.А., 1995; Маклаков А.Г., 2001; Благинин А.А., 2005; 2007), означающее психические феномены адаптации на уровне личности или индивида. В медицинской психологии и психофизиологии используется понятие «психическая адаптация», нарушения которой рассматриваются как надежный признак нервно-психического и социального неблагополучия (Волков П.П., 1976; Березин Ф.Б., 1988; Александровский Ю.А., 1997; Вассерман Л.И. с соавт., 1994; 1995; Мамайчук И.И., 2000; 2004).

В настоящее время в педагогической психологии, специальной и клинической психологии накоплен обширный материал об определяющей роли интеллекта в эффективности адаптации, а также компенсации физического и психического дефекта. Подход к проблеме адаптации как гомеостатическому уравниванию

индивида с окружающей средой впервые был раскрыт в работах Жана Пиаже. Ж.Пиаже рассматривал интеллект как определенную форму когнитивного поведения, функциональное назначение которого — структурирование отношений между средой и организмом (Пиаже Ж., 1969). Понимание интеллекта как формы равновесия, от которой зависит эффективность адаптации, выдвинутое Пиаже, является важной методологической предпосылкой в изучении нормального и аномального развития ребенка (Мамайчук И.И., 2000).

Особое значение имеет системно-структурный подход к анализу интеллекта в онтогенезе. О необходимости системного подхода в изучении психики писали многие исследователи (Бернштейн Н.А., 1947; Выготский Л.С., 1960; Ломов Б.Ф., 1984; Лурия А.Р., 1973; Волков П.П., 1976). При системном подходе к умственному развитию детей необходимо изучение процессов структурообразования интеллектуальных функций, происходящих в разные возрастные периоды. Л.С.Выготский в своих работах подчеркивал, что основу умственного развития человека составляет преобразование межфункциональных структур.

Исследований, посвященных межфункциональным связям интеллектуальных функций в онтогенезе, чрезвычайно мало. Исключением являются отдельные работы Б.Г.Ананьева и его учеников. Б.Г.Ананьев рассматривал интеллект как многоуровневую организацию познавательных функций, связанную с психофизиологическими процессами, состояниями и свойствами личности (Ананьев Б.Г., 1977). В психометрическом понимании интеллект у детей — это система развития познавательных процессов относительно возрастной нормы, обеспечивающая адаптацию ребенка в социуме. Адаптация в социуме предполагает, прежде всего, возможности ребенка развиваться и обучаться в среде сверстников, взаимодействовать с окружающими, отвечая социальным нормам поведения.

В настоящее время накоплен достаточно объемный эмпирический и психодиагностический материал по изучению готовности ребенка к школьному обучению, однако остаются неразрешенными многие теоретико-методологические и практические проблемы, которые имеют важное значение при выявлении и профилактике ранних признаков нарушения школьной адаптации. Задачи

ранней профилактики нарушения адаптации в условиях массовой школы требуют сложной организации, так как оценка ситуации должна проводиться с использованием методов психодиагностики ранних признаков угрозы. В этом случае в качестве целевых групп выступают не столько «группы риска», сколько «группы здоровых» школьников. К расширению перечня профилактических задач приводит еще и необходимость определения системообразующих факторов нарушений школьной адаптации на основе комплексного и системного подходов. Поиск надежных прогностических признаков нарушений адаптации требует постоянных научно-теоретических исследований.

ГЛАВА 1

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ НА ОСНОВЕ ДАННЫХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

1.1. Теоретические и методологические аспекты исследования адаптации в психологии

Важнейшим методологическим принципом психологической науки является категория развития, отраженная еще в работах отечественных и зарубежных психологов конца IX — начала XX века (Селли Д., 1901; Трошин П.Я., 1916; Гезелл А., 1932, и др.). Особое значение в разработке концепции развития принадлежит Л.С.Выготскому, который рассматривал процесс развития сознания как формирование межфункциональных связей и продукт прижизненного присвоения индивидуального опыта. В дальнейших исследованиях ведущих отечественных психологов развитие психических процессов у ребенка рассматривалось в зависимости от особенностей содержания и структуры его деятельности (Рубинштейн С.Л., 1959). В работах Б.Г.Ананьева и его учеников подчеркивалось, что существенной чертой индивидуального развития является его целостность, а сам процесс развития рассматривался как становление единства и взаимосвязи формирующихся при жизни свойств человека в качестве личности и субъекта деятельности, в структуре которых функционируют и развиваются природные свойства человека как индивида (Ананьев Б.Г., 1968). В фундаментальных и прикладных исследованиях отечественных психологов раскрывались общие закономерности развития личности ребенка, проблемы ее детерминации и формирования, анализировались различные уровни и фазы развития (Божович Л.И., 1968; Люблинская А.А., 1971; Эльконин Д.Б., 1971; Веккер Л.М., 1971; Запорожец А.В., 1986; Рыбалко Е.Ф., 1990, и др.). Процесс развития рассматривался авторами как сложный кумулятивный процесс, отличающийся неравномерностью

и гетерохронностью. Важной при анализе процесса психического развития является проблема взаимодействия личности и среды. В конце 1980-х гг. в отечественной теоретической психологии стала разрабатываться категория активности, которая рассматривается как мера взаимодействия личности с окружающим миром, как интегральный индикатор успешности психического развития (Баженова О.В., 1986; Джидарьян И.А., 1988).

Особую актуальность приобретает категория психической активности при анализе адаптивных форм поведения. В исследованиях В.С.Ротенберга и В.В.Аршавского (1984) показано, что поисковая активность независимо от достигаемого эффекта улучшает психическую и психофизиологическую адаптацию, тогда как отказ от поиска ухудшает ее. Под термином «поисковая активность» исследователи понимают активность, направленную на изменение ситуации (или своего отношения к ней) при отсутствии определенного прогноза результатов такой активности, но при постоянном учете этих результатов. Противоположное состояние — отказ от поиска — является неспецифическим условием, предрасполагающим к развитию самых различных заболеваний, определяет переход от стресса к дистрессу и смену фазы повышенной сопротивляемости фазой истощения. Авторы считают, что с раннего детства необходимо формировать потребность в поиске, при которой сам процесс активного изменения ситуации не менее притягателен для человека, чем даже самый желанный результат деятельности. Удовольствие от процесса преодоления препятствия может стать мощным стимулом поиска, но для этого нужно, чтобы ребенок почувствовал вкус преодоления (Ротенберг В.С., 1989).

Понятие «адаптация» является ключевым в научном исследовании живого организма, так как именно механизмы адаптации, выработанные в результате длительной эволюции, обеспечивают возможность приспособления организма к постоянно меняющимся условиям окружающей среды. Благодаря процессу адаптации достигается гомеостатическое равновесие между организмом и средой. Поскольку организм и среда находятся не в статическом, а динамическом равновесии, их соотношение меняется постоянно, а также постоянно осуществляется процесс адаптации.

Адаптированная психическая деятельность является важнейшим фактором физического и психического здоровья (Александровский Ю.А., 1997; Мамайчук И.И., 2004). Анализ процесса психической адаптации в онтогенезе проводится в отечественной психологии в рамках комплексного подхода к человеку, успешно разработанного Б.Г.Ананьевым. Индивидуальный уровень анализа психической адаптации включает в себя изучение психофизиологических характеристик индивида. Личностный уровень анализа сопряжен с изучением структуры личности, мотивационной сферы, развития самосознания. На уровне индивидуальности исследуется гармония структурных характеристик личности как субъекта деятельности. Подчеркивая комплексный характер связи индивидуальных свойств разного уровня: конституциональных, нейродинамических, билатеральных, образующих класс первичных свойств, которые можно назвать индивидуально-типическими, Б.Г.Ананьев показывал зависимость вторичных свойств (темперамента, структуры органических потребностей и т.п.) от совокупности первичных свойств этого плана. Врожденность многих психодинамических свойств задает необходимость в механизмах, адаптирующих их к особенностям высоко изменчивой среды. Все эти механизмы формируются как сомато-нейро-метаболические интеграции в виде функциональных систем. Функции, которые реально выполняет человек, определяются как результат перечисленных индивидуальных особенностей, характеристик построения функциональных систем и представляют собой психологические механизмы поведения и адаптации (Ананьев Б.Г., 1968).

Поиск надежных прогностических признаков нарушений адаптации требует постоянных научно-теоретических исследований. В психологии утвердились представления о множественности факторов, влияющих на развитие личности и формирование поведения. Многими исследователями в области психологии детского и подросткового возраста подчеркивается необходимость учитывать полиэтиологичность генеза нарушений адаптации и поведения. Используются различные теоретические и методологические подходы и концепции, объясняющие причины возникновения и развития нарушений адаптации и поведения, придается

большое значение как биологическим, так и социально-психологическим детерминантам.

В распознавании ранних признаков нарушений адаптации приходит еще и необходимость определения системообразующих факторов на основе комплексного и системного подходов. Комплексность и системность предполагают необходимость всестороннего и последовательного изучения факторов риска и факторов защиты (Мамайчук И.И., 2004). Использование комплексного подхода к анализу проблемы адаптации позволяет глубже исследовать закономерности ее формирования в онтогенезе, выделить значение средовых (внешних) факторов в процессе индивидуального развития личности, показать роль каждого фактора в эффективности адаптационного процесса личности, проанализировать соотношение выявленных факторов на всех уровнях анализа (психофизиологическом, психологическом и социально-психологическом).

Кроме комплексного подхода к проблеме адаптации важное значение имеет системно-структурный анализ ее составляющих. Необходимость системного подхода в изучении психики подчеркивали многие исследователи (Бернштейн Н.А., 1947; Выготский Л.С., 1960; Ломов Б.Ф., 1984; Лурия А.Р., 1973 и др.). Сущность системного подхода, системного анализа состоит в изучении объекта исследования, который рассматривается в качестве управляющей системы, функционирующей во внешней среде, еще более сложной системе. Структурно-функциональный анализ объекта проводится в направлении от целого к частным детализированным задачам с последующим возвратом к целостному представлению, к установлению характера организации объекта, информационных отношений, регулирующих влияний, к анализу поведения объекта как элемента более сложной системы. К целенаправленным разработкам системного подхода как специальной методологии следует отнести системные концепции тектологии А.А.Богданова (1921) и общую теорию систем Берталанфи (1937) (Волков П.П. и др., 1976. С. 7).

А.А.Богданов выделяет как основные свойства любой организованной системы: характерность исключительно для целостных объектов, интегративную роль и системообразующий характер, способность формировать особые свойства целого, качественно

отличные от свойств частей, регуляцию взаимоотношений между частями и между ними и целым, поддержание стабильности целого, обеспечение взаимодействия целого и его частей с внешней средой. По Богданову, цель всякой организации — самосохранение и поддержание существования системы через устойчивость, которая обеспечивается регулирующими механизмами организации (процессы подбора), и через развитие, которое достигается формирующими механизмами (процессы конъюгации и дезигрессии) (Волков П.П. и др., 1976. С. 7—17).

В основу концепции Бергаланфи положено понимание того, что перед всеми науками уже встала настоятельная необходимость достигнуть синтеза научного знания, что категория «системы» как раз и является таким фундаментальным понятием, которое применимо к любым целям, состоящим из взаимодействующих компонентов (Bertalanffy L.V., 1975). Бергаланфи разделяет системы на закрытые и открытые по уровню организации и функционированию. При этом существенным отличием систем этих типов является регуляция закрытых систем по принципу гомеостаза (максимальное постоянство структуры и функционирования), а открытых — по принципу эквифинальности (подвижное равновесие в процессе непрерывного обмена и движения составляющего вещества системы) (Бергаланфи Л.Ф., 1969). От идеи эквифинальности Бергаланфи впоследствии приходит к идее взаимоотношений структуры и функции (поведения) систем. Он рассматривает структуру открытых систем как организующее начало их самосохранения, а функцию — как организующее начало и как механизм их саморазвития (Rizzo N.D., Gray W., Kaiser J.A., 1969. С. 17). Концепции Богданова и Бергаланфи обобщили опыт предшественников и дали толчок к развитию новых идей, но неопределенным и разноречивым осталось само понятие системы.

В отечественной науке в 1879—1882 гг. Н.Я.Грот впервые предложил четырехчленную, замкнутую на среду, циклическую модель психической активности и диадную модель психического взаимодействия субъектов, предвосхитив идеи об обратной связи, о внутреннем и внешнем контурах регулирования, в то время как И.М.Сеченов, И.П.Павлов, В.М.Бехтерев придерживались традиционной картезианской трехчленной схемы рефлекторной дуги (Суходольский Г.В., 1998. С. 134). Разработанная в 1935 г.

П.К.Анохиным теория функциональных систем позволила ее автору раскрыть функциональные механизмы отдельного поведенческого акта структуры и отличить механизмы постоянного функционирования системы (Анохин П.К., 1978). Выделяя и систематизируя формы афферентных воздействий по значению для формирования поведенческих актов, автор теории показал, что процесс осуществления отдельных функциональных и поведенческих актов организуется на основе и при помощи структурных механизмов систем таким образом, что возникает особая временная функциональная единица, управляющая этим процессом и регулирующая его (Анохин П.К., 1978).

К.В.Судаков на основе этой теории сформулировал концепцию о функциональных системах психической деятельности человека (Пратусевич Ю.М., Сербиненко М.В., Орбачевская Г.Н., 1989). В отечественной психологии наиболее ярким представителем этого направления в психологии является Б.Ф.Ломов. В своей концепции ученый опирался на предшествующие достижения в системных исследованиях психических феноменов, аккумулировав системные идеи и наработки, разбросанные по различным областям психологии и смежных с ней дисциплин. Концепция Б.Ф.Ломова имела ряд источников. Ядро системного подхода Б.Ф.Ломова образовали: понимание системы, как органического целого, типология свойств, способ выделения планов анализа систем, составившие философско-методологические разработки принципа системности В.П.Кузьмина, а также представления о системной организации психических процессов и функций человека Б.Г.Ананьева, теория функциональных систем П.К.Анохина и концепция свойств нервной системы Б.М.Теплова и В.Д.Небылицина (Ломов Б.Ф., 1984). Развертывание психических явлений, согласно взглядам Б.Ф.Ломова, происходит одновременно в нескольких планах, любое психическое явление многомерно, имеет вертикальное (уровневое) строение. Кроме того, психические явления динамически развиваются и системно детерминированы, а человек обладает системой свойств разного порядка (Ломов Б.Ф., 1984).

Развивая системный подход, Суходольский Г.В. отметил, что в современных общепсихологических концепциях взаимодействие человека с окружающей средой интерпретируется как отношение

«человек и мир» (Рубинштейн С.Л.) либо как система «индивид — субъект деятельности — личность — индивидуальность», в которой человек опосредует индивидуальностью связь своего биологического и социального, личностного существа (Ананьев Б.Г.). Для такой системы в качестве метасистемы выступает среда, а системообразующим фактором служит психика человека как индивидуальности, а также объективные проекции психики: неформальные и формальные социальные нормы, установки и т.д., которые опосредуют все компоненты рассматриваемой системы и ее взаимосвязи со средой (Ломов Б.Ф., 1984). Деструктивные, тотальные или локальные изменения в системе и/или во взаимодействии с метасистемой становятся заметными для наблюдения, когда выражаются в хронических дисфункциях, конфликтах, нарушениях гомеостаза системы. Применительно к нарушениям в системе объектом деструкции, таким образом, является психика человека, любые изменения которой отражаются в его поведении и адаптации.

Особый интерес в настоящее время вызывает теоретическая модель экологических систем, предложенная Ури Бронфенбреннером, которая отражает влияние социально-психологических факторов на формирование личности ребенка и подростка (Bronfenbrenner U., 1979). Растущий индивидуум, по мнению автора, активно реконструирует свою многоуровневую жизненную среду и в то же время сам испытывает воздействие со стороны элементов этой среды и взаимосвязей между ними, а также со стороны более широкого окружения. По Бронфенбреннеру, экологическая среда развития ребенка состоит из четырех вложенных одна в другую систем, которые обычно изображают в виде концентрических колец. Он называет эти системы микросистемой, мезосистемой, экзосистемой и макросистемой. Характерной особенностью его модели являются гибкие прямые и обратные связи между этими четырьмя системами, через которые и осуществляется их взаимодействие. Из «молярных» и «молекулярных» видов активности строится микросистема интерперсональных отношений, где главным элементом выступает диада «мать — ребенок». Мезосистема (система микросистем) образует множественность окружений развивающейся личности. Экзосистема имеет отношение к тем уровням социальной среды или общественным

структурам, которые, находясь вне сферы непосредственного опыта индивидуума, тем не менее, влияют на него. Макросистема не имеет отношения к определенному окружению, а включает в себя жизненные ценности, законы и традиции той культуры, в которой живет индивидуум.

Система, обеспечивающая адаптированную психическую деятельность, как и любая другая функциональная система, представляет собой определенную совокупность подсистем, соединенных относительно жесткими связями. Ю.А.Александровский (1997) рассматривает психическую адаптацию человека как результат деятельности целостной саморегулируемой системы, активность которой обеспечивается не просто совокупностью отдельных компонентов (подсистем), а их взаимодействием и «содействием», порождающими новые интегративные качества, не присущие отдельным образующим подсистемам. Принципиальным отличием функциональной деятельности системы психической адаптации человека от всех других самоуправляемых систем является наличие механизмов сознательного саморегулирования, в основе которых лежит субъективная индивидуально-личностная оценка природных и социальных воздействий на человека. Интеллектуальная активность человека оказывает направляющее, решающее влияние на саморегулирующие процессы адаптации. Ведущее положение в иерархической системе психической адаптации занимают пять подсистем (Александровский Ю.А., 1997):

- 1) подсистема, обеспечивающая поиск, восприятие и переработку информации;
- 2) подсистема, обеспечивающая эмоциональное реагирование, создающее «личностное» отношение к получаемой информации;
- 3) подсистема социальных контактов человека;
- 4) подсистема, обеспечивающая бодрствование и сон;
- 5) подсистема, обеспечивающая эндокринно-гуморальную регуляцию.

Система адаптации отличается динамичностью и постоянно находится в развитии. Функциональные возможности ее различных подсистем и звеньев изменяются в связи с влиянием факторов как биологического, так и социального характера. В исследованиях

Л.С.Выготского (1983) и его учеников показана «межфункциональная» реорганизация всей структуры психической деятельности в онтогенезе, вследствие которой изменяется и адаптивная активность. На ранних этапах онтогенеза психическая деятельность человека имеет относительно элементарную основу и зависит от основной, базальной, функции, затем она усложняется и начинает осуществляться при участии более высоких в структурном отношении форм деятельности.

По мнению И.И.Мамайчук (2000), адаптацию как процесс оптимального соотношения личности и окружающей среды необходимо рассматривать как важный фактор личностного развития. Введение понятия адаптации в категориальный аппарат психологического исследования способствует углублению представлений о детерминирующих факторах и механизмах формирования личности в онтогенезе.

1.2. Историко-психологическое исследование проблемы социальной адаптации в зарубежных концепциях

Являясь центральным понятием биологии, понятие «адаптация» в последние годы стало широко использоваться в качестве теоретического понятия в психологических концепциях. В историко-психологическом плане в исследовании проблемы адаптации можно выделить три направления: психоаналитическое, гуманистическое и когнитивное.

Первое направление в основном связано с психоаналитическими концепциями взаимодействия личности и социальной среды. В рамках этого направления адаптация трактуется как результат, выражающийся в гомеостатическом равновесии личности с требованиями внешнего окружения (среды). Содержание процесса адаптации описывается обобщенной формулой: конфликт — тревога — защитные реакции. Кроме работ авторов психологической и психоаналитической ориентации (Берковитц Л., Эриксон Э., Фрейд З. и др.) близкий к этому подход реализуется в концепции общего адаптационного синдрома Г.Селье (1979). В рамках этого направления конфликт рассматривается как следствие несоответствия потребностей личности ограничивающим требованиям

социальной среды. Результатом конфликта является актуализация состояния личностной тревоги. Реагируя на тревогу и нарушение внутреннего гомеостаза, «эго» мобилизует личностные ресурсы. Исключаются защитные реакции, которые преимущественно действуют на бессознательном уровне. Степень адаптированности личности при данном подходе определяется характером ее эмоционального самочувствия. Вследствие этого выделяются два уровня адаптации: адаптированность и неадаптированность. Адаптированность при этом связывается с отсутствием у личности тревоги. Неадаптированность — с наличием проявлений состояния тревоги.

Психоаналитическая теория (Feud S., Jung K., Horney K. и др.) основана на принципах детерминизма. Согласно этой теории, личность является динамической конфигурацией процессов, находящихся в нескончаемом конфликте, результаты борьбы которых отражаются на поведении человека. Суть положения З.Фрейда о психической детерминированности, считает А. Holder, состоит в том, «что любой аспект поведения и субъективного переживания, а также функционирование психического аппарата в целом являются результатом и следствием предшествующих событий — как внутри, так и вне психической сферы» (Реан А.А., 2001). Но в то же время само психическое событие не случайно, а является результатом действия едва ли не мистических, сверхъестественных сил. Люди являются сложными энергетическими системами. Фрейд считал, что поведение человека активируется единой энергией, источником которой является нейрофизиологическое состояние возбуждения, производимого телесными потребностями. Фрейд постулировал: у каждого человека имеется определенное количество энергии, питающей психическую активность, цель любой формы поведения состоит в уменьшении напряжения, вызываемого скоплением энергии, достижении внутреннего приспособления, «душевного гомеостаза». С точки зрения психоанализа, за каждым поведенческим актом в качестве побудительной основы стоит потребность в психической адаптации. Любая активность человека, согласно этим взглядам, определяется инстинктами. Личность в своем развитии проходит несколько психосексуальных стадий: оральную, анальную, фаллическую, латентную и генитальную. На каждой стадии дети должны

разрешать определенные конфликты и устанавливать равновесие между фрустрацией и удовлетворением своих потребностей. Будущая личность ребенка определяется успехами или неудачами при разрешении конфликтов каждой стадии (Фрейд З., 1989).

Подход Э.Эриксона (1963) в исследовании адаптации принято относить к психоаналитической школе, однако в нем есть существенные особенности, близкие к гуманистическому направлению исследований адаптации личности. Эти особенности состоят в том, что, по Э.Эриксону, процесс адаптации описывается формулой: противоречие — тревога — защитные реакции индивида в среде — гармоническое равновесие или конфликт. То есть конфликт — лишь один из возможных исходов взаимодействия личности и среды. Он возникает, когда недостаточны защитные реакции индивида и недостаточны «уступки» среды. Другим возможным исходом является сотрудничество и гармония индивида и среды. Э.Эриксон расходился с З.Фрейдом в отношении значимости сексуальности как детерминанты развития личности. Эриксон считал, что главной движущей силой развития личности является обретение эго-идентичности. Он утверждал, что процесс поиска эго-идентичности продолжается от рождения до смерти индивидуума и представлен восемью психосоциальными стадиями: младенчество, ранний возраст, возраст игры, школьный возраст, подростковый возраст, молодость, зрелость, старость (Эриксон Э., 1996). Для каждой стадии жизненного цикла характерна специфическая задача, которая выдвигается обществом. Общество определяет также содержание развития на разных этапах жизненного цикла. Однако решение задачи, согласно Э.Эриксону, зависит как от уже достигнутого уровня психомоторного развития индивида, так и от общей духовной атмосферы общества, в котором этот индивид живет. Решение каждой из задач жизненного цикла сводится к установлению определенного динамического соотношения между двумя крайними полюсами. Развитие личности — результат борьбы этих крайних возможностей, которая не затухает при переходе на следующую стадию развития. Эта борьба на новой стадии развития подавляется решением новой, более актуальной задачи, но незавершенность дает о себе знать в периоды жизненных неудач. Достигаемое на каждой стадии равновесие знаменует собой приобретение новой формы эго-идентичности

и открывает возможность включения субъекта в более широкое социальное окружение. Переход от одной формы эго-идентичности к другой вызывает кризисы идентичности. Кризисы, по Э.Эриксону, — это «поворотные пункты», «моменты выбора между прогрессом и регрессом, интеграцией и задержкой» (цит. по: Обухова Л.Ф., 1999. С. 97). Таким образом, с точки зрения Э.Эриксона, поведение человека на начальных стадиях онтогенеза в основном реактивно, а на более поздних — в основном проактивно, т.е. детерминировано главным образом внутренними факторами.

Согласно А.Адлеру (1963), на все аспекты поведения влияет индивидуальный стиль жизни человека, сформированный примерно к пятому году жизни. Адлер постулирует существование только одной проактивной и динамической силы, лежащей в основе всей человеческой активности, — это поиск совершенства в жизни (Adler A., 1963).

В теории К.Хорни (1997) большое значение придается культурным и социальным детерминантам деятельности человека, подчеркивается, что в основе нарушений функционирования личности лежат уникальные стили межличностных отношений. К.Хорни обращала внимание на то, что невозможно понять структуру нормальной и невротической личности «без детального знания тех влияний, которые культура оказывает на отдельного человека» (Хорни К., 1997).

Гуманистическая психология и теории «Я» отвергают детерминизм психоаналитической школы. В центре внимания теорий «Я» находится развитие осознания индивидуумом собственной идентичности. С точки зрения гуманистических теорий, люди действуют по своему усмотрению, проявляя активность и творчество при достижении целей. Исследование адаптации гуманистического направления представлено работами, в которых в качестве цели адаптации рассматривается достижение духовного здоровья и соответствия ценностей личности ценностям социума. При этом предполагается развитие у адаптирующегося индивида определенных необходимых личностных качеств. В этом подходе (Оллпорт Г., Маслоу А., Роджерс К., Франкл В.) критикуется понимание адаптации в рамках гомеостатической модели. В.Франкл замечает: «В противоположность теории гомеостаза, напряжение

не является чем-то, чего нужно безусловно избегать... Здоровая доза напряжения, такого, например, которое порождается смыслом, который необходимо осуществить, является неотъемлемым атрибутом человечности и необходима для душевного благополучия» (Франкл В., 1990. С. 66).

В гуманистической психологии в противовес идее гомеостаза выдвигается положение об оптимальном взаимодействии личности и среды. Состояние оптимальности трактуется как динамическое, т.е. возможно его нарушение, при котором актуализируется стремление к его достижению вновь, но уже на ином уровне. Процесс адаптации описывается формулой: конфликт — фрустрация — акты приспособления. Конфликт возникает при рассогласовании реальности не с любыми потребностями личности вообще, а лишь тогда, когда фрустрируются фундаментальные, базовые потребности личности. К их числу А.Маслоу (1999) относит физиологические потребности, потребность в безопасности, аффилиативные потребности, потребность в уважении, признании, любви, а также потребность в самоактуализации, т.е. развитие внутренних настоятельных потребностей, благодаря которым люди стремятся к более глубокому пониманию себя и мира. А Маслоу выделяет конструктивные и неконструктивные поведенческие реакции. Критериями конструктивных реакций являются: детерминация их требованиями социальной среды, направленность на решение определенных проблем, однозначная мотивация и четкая представленность цели, осознанность поведения, наличие в проявлении реакций определенных изменений внутриличностного характера и межличностного взаимодействия. Признаками неконструктивных реакций, по А.Маслоу, являются: агрессия, репрессия, фиксация и т.п. Эти реакции не осознаются и направлены на устранение неприятных переживаний из сознания, реально не решая самих проблем, и являются защитными реакциями. К.Роджерс, представитель гуманистического направления, считал, что неконструктивные реакции есть проявление психопатологических механизмов (Роджерс К., 1994). А.Маслоу отмечал, что неконструктивные реакции в определенных ситуациях (в условиях дефицита времени и информации) свойственны вообще всем здоровым людям, играя роль действенного механизма самопомощи. Таким образом, в рамках гуманистического направления

процесс адаптации есть процесс оптимального взаимодействия личности и среды. В основном внутренними детерминантами объясняли поведение и активность человека гуманистическая (Маслоу А.) и феноменологическая теория личности (Роджерс К.).

Процесс адаптации в рамках когнитивного направления описывается формулой: конфликт — угроза — реакция приспособления. Предполагается, что если в процессе информационного взаимодействия со средой личность сталкивается с информацией, противоречащей имеющимся у нее установкам, возникает расхождение между содержательным компонентом установки и образом реальной ситуации. «Это расхождение (когнитивный диссонанс) и переживается как состояние дискомфорта (угроза). Угроза, в свою очередь, стимулирует личность к поиску возможностей снятия или уменьшения когнитивного диссонанса (Фестингер Л., Лазарус Р.)» (Реан А.А., 2001. С. 215). Феноменология когнитивного диссонанса по существу связана с проблематикой эмоциональной дезадаптации личности в процессе ее социальных взаимодействий. Активный поиск способов снятия или уменьшения когнитивного диссонанса может увенчаться нахождением возможностей преодоления дезадаптации: 1) личность может найти рациональные объяснения имеющемуся противоречию; 2) личность может «фильтровать» внешнюю информацию, осуществлять ее неосознаваемую селекцию; 3) личность может достичь вполне достаточного уровня адаптации и снятия противоречия за счет активной самокоррекции и самоизменения собственных установок. Таким образом, в подходе к проблеме социальной адаптации с позиций когнитивного диссонанса выделяются два уровня адаптации: адаптированность и дезадаптация. Адаптированность связывается с отсутствием переживания угрозы, дезадаптация — с выраженным эмоциональным переживанием.

Анализ литературных источников зарубежных авторов показывает, что в различных общепсихологических концепциях к проблеме социальной адаптации используются лишь два критерия адаптированности и, соответственно, выделяются два уровня: полной адаптированности и дезадаптации. Адаптированность связывается с отсутствием переживания угрозы, дезадаптация — с выраженным эмоциональным переживанием.

1.3. Понимание адаптации в отечественной психологии

Существуют различные подходы к изучению психологических аспектов адаптации. Анализ адаптированной и дезадаптированной психической деятельности человека проводится в отечественной науке с двух различных точек зрения: во-первых, с чисто биологических позиций (биохимическое, генетическое, нейрофизиологическое направления), во-вторых, с социальной и психологической позиции. Второе направление характерно для психологии личности, педагогической, медицинской, юридической психологии, психологии труда, акмеологии и др. В психологии широко используется понятие «социально-психологическая адаптация» (Бушурова В.Г., 1986; Реан А.А., 1995; Маклаков А.Г., 2001; Благинин А.А. с соавт., 2007), означающее психические феномены адаптации на уровне личности или индивида. В медицинской психологии и психофизиологии используется понятие «психическая адаптация» (Березин Ф.Б., 1988; Александровский Ю.А., 1997; Вассерман Л.И. с соавт., 1995; Мамайчук И.И., 2000; 2004).

Анализируя работы зарубежных исследователей, А.А.Реан (2001) справедливо заключает, что в подходе к проблеме социальной адаптации с позиций когнитивного диссонанса, как и в других теориях, выделяются два уровня адаптации: адаптированность и дезадаптация. А.А.Реан отмечает, что «теоретическая и практическая недостаточность такого рода решения проблемы социальной адаптации очевидна» (Реан А.А., 2001. С. 218). «Во-первых, на практике действительно часто возникают ситуации, в которых принятие решения в рамках дихотомии «адаптация — дезадаптация» затруднительно. Существуют же определенные промежуточные варианты. Во-вторых, не дают возможности «успокоиться» существующие противоречия между различными теориями социальной адаптации личности <...> Привлекательным кажется путь не жесткого альтернативного выбора одного из подходов, а создание модели социальной адаптации интегративного типа, но не схоластической» (Реан А.А., 2001. С. 218).

А.А.Реан предложил модель социальной адаптации интегративного типа, в структуре которой выделил критерии внутреннего и внешнего плана. Внутренний критерий автор связывает с психоэмоциональной стабильностью, личностной комфортностью,

состоянием удовлетворенности, отсутствием дистресса, ощущения угрозы и т.п. Внешний критерий отражает соответствие реального поведения личности установкам общества, требованиям среды, принятым в социуме правилам и критериям нормативного поведения. Деадаптация по внешнему критерию проявляется как конфликтное, асоциальное, контрнормативное и делинквентное поведение. При этом одновременно может иметь место «внутренняя гармония» личности, т.е. адаптированность по внутреннему критерию. Основываясь на системном подходе, А.А.Реан рассматривает системную социальную адаптацию как новое системное образование — способность личности к самоактуализации в гармонии с реальным социумом. Использование внутреннего и внешнего критериев позволило автору выделить четыре основных уровня адаптированности личности: избыточный, оптимальный, низкий, дезадаптивный.

А.Г.Маклаков, основываясь на теории личностно-деятельностного подхода, рассматривает адаптацию в рамках концепции личностного адаптационного потенциала (2001; 2008). Согласно концепции «личностного адаптационного потенциала», адаптация человека — это постоянный процесс активного приспособления к условиям физической и социальной среды, затрагивающий все уровни функционирования человеческого организма и психики. Эффективность адаптации в значительной степени зависит как от генетически обусловленных свойств нервной системы, так и от условий воспитания, от того, насколько адекватно человек воспринимает себя и свои социальные связи, насколько адекватно соизмеряет свои потребности с имеющимися возможностями и осознает мотивы своего поведения. Искаженное или недостаточно развитое представление о себе ведет к нарушению адаптации, что может сопровождаться повышенной конфликтностью, непониманием своей социальной роли, понижением работоспособности, ухудшением состояния здоровья. Случаи глубокого нарушения адаптации могут приводить к развитию болезней, срыву профессиональной деятельности, антисоциальным поступкам.

А.Г.Маклаков выделяет ряд личностных характеристик, которые отличаются относительной стабильностью и во многом определяют успех процесса адаптации в самых разных условиях деятельности. Чем выше уровень развития личностного адаптационного

потенциала, тем в более жестких условиях человек может успешно выполнять свои профессиональные обязанности. К числу таких характеристик автор относит: уровень нервно-психической устойчивости, особенности самооценки личности, ощущение своей значимости (референтности) для окружающих, уровень конфликтности, наличие опыта построения контактов с людьми, ориентацию на моральные нормы общества, степень принятия групповых норм коллектива.

Данные личностные черты послужили основой для создания первичных шкал теста многоуровневого личностного опросника «Адаптивность», позволяющего получить интегральную психологическую характеристику — личностный адаптационный потенциал, — отражающую уровень развития адаптационных способностей личности. Автор МЛЮ выделил семь первичных личностных характеристик, что соответствует представлению зарубежных авторов о наиболее оптимальном количестве личностных черт, необходимых для решения практических задач прогнозирования поведения человека в разнообразных условиях деятельности — 5 ± 2 (Маклаков А.Г., 2008. С. 220). Данный факт говорит о том, что выявленные личностные черты отражают определенную закономерность, характерную для иерархии структуры личности, и действительно имеют важное значение для прогнозирования поведения человека в самых разных условиях деятельности. Многоуровневый личностный опросник (МЛЮ) «Адаптивность» состоит из 165 вопросов. Выделение четырех структурных уровней позволяет получить информацию различного объема и характера. Шкала высшего уровня дает возможность получить интегральную характеристику — «личностный адаптационный потенциал» (ЛАП). Данный показатель объединяет три составляющих: поведенческую регуляцию (ПР), коммуникативный потенциал (КП), моральную нормативность (МН) и позволяет оценить резервы личности с точки зрения социально-психологической адаптации. Благодаря бланковой форме и специальному подбору ограниченного числа вопросов, методика проста в применении и информативна.

А.А.Благинин с соавторами (2006; 2007), исследуя адаптационные способности людей, проживающих в условиях Крайнего Севера, апробировали опросник «Адаптивность» на лицах, длительно находящихся в условиях Заполярья. Анализ полученных данных

показал, что большая часть опрошенных (66,4%) имеют средний уровень адаптационного потенциала. У 14,1% опрошенных — высокий уровень адаптационного потенциала, а у 19,5% — низкий. Группу людей с высоким уровнем адаптационного потенциала составили 61,9% мужчин и 38,1% женщин, из них 71,5% имеют высшее либо среднетехническое образование (19,0%), большинство либо проживают на севере 10—20 лет (33,3%), либо более 20 лет (23,8%). Низкий адаптационный потенциал выявлен у 19,5% опрошенных, из них 68,8% женщин и 31,2% мужчин, из них среднее образование имеют 51,7% опрошенных, высшее — 31%. Процентное соотношение между людьми с разными сроками проживания на севере практически одинаково. Высоким адаптационным потенциалом обладало 19% коренных жителей. Проведение комплексного анализа динамики психологических показателей социально-психологической адаптации жителей Заполярья позволило выделить пять типов социально-психологической адаптационной реакции на работу в условиях Крайнего Севера, причем два из них характеризовали наиболее стабильный с точки зрения физиологической адаптированности на Севере период (средние значения $9,3 \pm 1,1$ и $6,8 \pm 0,7$ лет соответственно), а остальные три описывали возможные варианты динамики показателей при длительном нахождении в условиях Заполярья (более 25 лет).

А.А.Благинин с соавторами (2007) отмечают, что в начальный период долговременной социально-психологической адаптации выделяются, как минимум, два типа социально-психологической адаптационной реакции на работу в условиях Крайнего Севера. Первый тип характеризуется высоким или средним уровнем адаптационного потенциала, что позволяет достаточно легко приспособиваться к новым условиям жизни. У представителей второго типа наблюдается низкий уровень личностного адаптационного потенциала, что может потенцировать у представителей этой группы возможность развития в дальнейшем социально-психологической дезадаптации (Цгоева А.К., 2006). Существенное преобладание среди представителей первого типа лиц с высшим образованием позволяет считать данный фактор одним из определяющих развитие адаптивных реакций в начальном периоде долговременной социально-психологической адаптации по тому или иному типу.

Исследования А.А.Благиной с соавторами показали, что длительное нахождение в условиях Заполярья (более 20 лет) также накладывает отпечаток на структуру личности. При этом по совокупности личностных психологических характеристик выделяется, как минимум, три типа социально-психологической адаптационной реакции на работу в условиях Крайнего Севера. Наиболее низкие показатели социально-психологической адаптации и надежности профессиональной деятельности прослеживаются у лиц, преимущественно имеющих среднее образование и не всегда удовлетворенных уровнем получаемых доходов.

Наиболее полный и дифференцированный подход к проблеме психической адаптации представлен в работах Ф.Б.Березина (1988) и соавторов, в котором психическая адаптация связывается с фрустрационной напряженностью. Ф.Б.Березин выделяет три уровня психической адаптации: социально-психологический, психологический и психофизиологический.

Рассматривая общий адаптационный физиологический синдром, как слагающийся из совокупности неспецифически вызванных изменений, как неспецифическую реакцию организма на предъявляемые к нему требования, авторы показывают общность физиологических изменений, возникающих при физиологическом и психическом стрессе, и в то же время говорят о некоторых важных различиях в механизмах их формирования. Круг стрессоров, существенных для развития психического (эмоционального) стресса, весьма широк. Важную роль в формировании стресса играют особенности социализации в детском возрасте, когда в существенной мере определяется индивидуальная значимость жизненных событий и формируются стереотипы реагирования. Описанные стрессогенные воздействия могут непосредственно приводить к клинически выраженным расстройствам уже в детстве, но они оказывают влияние и на возникновение стресса в зрелом возрасте, порождая отсутствие чувства базисной безопасности (что расширяет круг индивидуально значимых стрессоров и снижает устойчивость к ним) и формирование неадекватных моделей поведения (что способствует созданию стрессогенных ситуаций и препятствует их эффективному преодолению). Стресс представляет собой не совокупность средовых воздействий, а внутреннее состояние организма, при котором осложняется

осуществление его интегративных функций. Как первичное звено в развитии психического стресса выступает фрустрация — психическое состояние, которое возникает при блокаде удовлетворения значимых потребностей и проявляется ощущением неудовлетворенности и психического напряжения, возникающего из-за невозможности реализовать те или иные цели. Клиническая оценка такого состояния нередко сопряжена со значительными трудностями. Развитие психического стресса связывается с одновременным или последовательным возникновением ряда фрустраций, с нарастанием суммарной фрустрационной напряженности.

В проведенных исследованиях Ф.Б.Березиным (1988) был раскрыт характер связи показателей психической адаптации с интеграцией поведения и степенью фрустрированности личности. В общем виде способность к интеграции мотивационного уровня, эмоций, установок, отношений, ролевых структур, «Я»-концепций представляет собой адаптивное поведение. Рассогласование связей между компонентами приводит к интрапсихическому конфликту. В отсутствие эффективных защитных механизмов, копинг-стратегий поведение дезорганизуется, деструктурируется. По мнению автора, сохранение или нарушение психической адаптации при равной способности к интеграции поведения в значительной степени определяется тем, насколько велика фрустрационная напряженность (Березин Ф.Б., 1988; Березин Ф.Б., Мирошников М.П., Соколова Е.Д., 1994). Он предложил использовать фактор «соотнесенной фрустрационной напряженности» (СФН) в качестве многомерного понятия, интегрально описывающего адаптационный процесс. Соотнесенная фрустрационная напряженность рассматривается автором, как соотношение значений по факторам опросника Р.Кеттелла Q_4 (суммарный эффект последовательных фрустраций, эргическое напряжение) и C (показатель устойчивости системы интегрированного поведения) и представлена в формуле:

$$\text{СФН} = Q_4/C,$$

где СФН — соотнесенная фрустрационная напряженность;
 Q_4 — суммарный эффект последовательных фрустраций;
 C — устойчивость системы интегрированного поведения.

Чем выше получаемое значение, тем ниже уровень психической адаптации. Экспериментально установленная зависимость психической адаптации и соотношенной фрустрационной напряженности в различных условиях представлена в таблице 1.

Несмотря на условность данных количественных показателей в оценке психической адаптации в целом, автор убедительно доказал валидность данной формулы при оценке собственно психической адаптации, необходимой для поддержания психического гомеостаза и сохранения психического здоровья. По мнению И.И.Мамайчук, тест Р.Кеттелла обладает недостаточной информативностью при исследовании личностных особенностей детей и подростков (Мамайчук И.И., 2000. С. 96).

Таблица 1

Зависимость психической адаптации и соотношенной фрустрационной напряженности (Березин Ф.Б., 1988)

Психическая адаптация	Обычные условия	Условия повышенных требований
Эффективная	1,3 ± 0,04	1,4 ± 0,06
Неустойчивая	1,5 ± 0,06	1,7 ± 0,08
Стойкие нарушения	1,8 ± 0,07	1,9 ± 0,09

Поэтому автор предложила включить в формулу Ф.Б.Березина показатели OD и M — реакций, определяемых в методике С.Розенцвейга, — как индикаторы фрустрационной напряженности. Формула приняла следующий вид:

$$ПД = (OD) + (M) + Q_4/C,$$

где ПД — показатель психической адаптации;

OD — показатель реакций с фиксацией на препятствии;

M — показатель импунитивного реагирования на конфликт;

Q₄ — показатель фрустрационной напряженности;

C — показатель интеграции поведения.

Чем выше итоговая оценка, тем выше показатель психической дезадаптации.

Данная формула была апробирована в ряде исследований Х.Мендоса (1991), С.Чавес (1992), Е.Г.Трошихиной (1997), М.И.Смирновой (2005). На основании экспертного анализа были

выделены нормативные шкалы значений уровня психической адаптации:

- нормальный уровень адаптации — от 0 до 3 баллов;
- неустойчивая адаптация — от 3 до 7 баллов;
- стойкое нарушение адаптации — свыше 7 баллов.

Анализ показал, что в изучаемой группе здоровых детей младшего школьного возраста нормальный уровень психической адаптации наблюдался у 78,6%, неустойчивая психическая адаптация — у 11,8% и стойкое нарушение психической адаптации наблюдалось у 9,6% (Мамайчук И.И., 2000). Достоверных различий по возрастным группам не получено. Неустойчивая психическая адаптация достоверно чаще отмечалась у мальчиков по сравнению с девочками. Корреляционный анализ выявил, что в группе младших школьников показатель психической дезадаптации достоверно коррелирует с низким уровнем общительности, с социальной робостью, повышенной возбудимостью. В более старшем возрасте количество корреляционных связей уменьшается и психическая дезадаптация оказывается связанной только с эмоционально-волевыми компонентами личности. Эти данные свидетельствуют о высокой значимости эмоционально-волевых характеристик личности подростков для эффективности их психической адаптации.

В работе К.В.Судакова, ученика и последователя выдающегося отечественного физиолога П.К.Анохина, «Теория функциональных систем и профилактическая медицина» отмечается высокая значимость изучения уровней психофизиологической адаптации в профилактике различных болезненных процессов (Судаков К.В., 2001). В работе подчеркивается необходимость переориентации современной медицины на здорового человека и сообщается, что с целью разработки научно обоснованных рекомендаций по защите людей в современных условиях от нежелательных последствий эмоционального стресса в Москве в 1990 г. на базе кафедры нормальной физиологии Московской медицинской академии им. И.М.Сеченова создан Российский региональный центр профилактики стресса. Задачи центра заключаются в том, чтобы надежно профилактически защитить здоровье человека, и включают проведение научных исследований, направленных на поиск механизмов

устойчивости к эмоциональным стрессам, разработку специальной аппаратуры для ежедневной оценки уровня стресса на производстве и в быту, диагностику состояния человека в разных условиях жизнедеятельности.

В ходе почти двадцатилетних исследований Р.М.Баевского изучалась проблема оценки уровней здоровья, разрабатывались методологические подходы к оценке адаптационных возможностей организма (Баевский Р.М., 1988; 1989). Автором предложены автоматизированные системы для массовых донозологических обследований населения. Р.М.Баевский выделяет нарушения психической и физиологической адаптации как ведущий прогностический признак, уровень выраженности которого в своих исследованиях определяет при помощи физиологических методов обследования, в частности, электрокардиографии.

В 1980-х гг. Б.С.Фроловым (1987) с соавторами разрабатывалась методика аппаратурной диагностики текущего психического состояния (СМС), которая легла в основу авторского «Метода объективной экспресс-оценки и мониторинга психического состояния человека» (Фролов Б.С., 1997). На основе измерения параметров сердечной деятельности авторами выводились пять диагностически значимых показателей, которые оценивали программно-аппаратным комплексом «СМС». Этот комплекс позволял, по сообщениям авторов, по данным кардиоритмограммы получать объективную количественную оценку пяти параметров психики: психической адаптивности, интроверсии, чувствительности, лабильности и степени отклонения в настроении. Комплекс «СМС» был апробирован на базе нескольких образовательных учреждений Санкт-Петербурга. По значениям и по устойчивости параметров состояния проведено психопрофилактическое структурирование контингента — выделение групп индивидуальной переносимости и различного реагирования на нагрузки, что необходимо для рационального распределения нагрузок, выбора реабилитационных мероприятий и наиболее удачного режима обучения.

1.4. Психологические исследования интеллекта и его роль в эффективности адаптации

В настоящее время в педагогической психологии, специальной и клинической психологии накоплен обширный материал об определяющей роли интеллекта в эффективности адаптации, а также компенсации физического и психического дефекта.

Подход к проблеме адаптации как гомеостатическому уравновешиванию индивида с окружающей средой впервые был раскрыт в работах Жана Пиаже. С точки зрения когнитивных теорий, психика человека активна, динамична и обладает врожденными структурами, которые обрабатывают и организуют информацию. Созданная Пиаже теория когнитивного развития является, по существу, интеракционистской моделью, рассматривающей интеллект как образец адаптации к требованиям внешней среды (Крайг Г., 2003). Ж.Пиаже рассматривал интеллект как определенную форму когнитивного поведения, функциональное назначение которого — структурирование отношений между средой и организмом. «Интеллект — это определенная форма равновесия, к которой тяготеют все структуры, образующиеся на базе восприятия, навыков и элементарных сенсомоторных механизмов. < ... > Интеллект играет главную роль не только в психике человека, но и вообще в его жизни. Гибкое и одновременно устойчивое структурное равновесие поведения — вот что такое интеллект, являющийся по своему существу системой наиболее жизненных и активных операций» (Пиаже Ж., 1969. С. 65). Рассматривая интеллект как самую совершенную форму психической адаптации, автор подчеркивает, что «в своих истоках он (интеллект) неотделим от сенсомоторной адаптации в целом, так же как за ее пределами — от самых низших форм биологической адаптации» (Пиаже Ж., 1969. С. 66). Биологическое взаимодействие организма со средой Ж.Пиаже представляет как динамическую систему, развитие которой состоит во все большем усложнении ее исходной структуры и осуществляется через действие. В своих исследованиях Пиаже доказал существование определенной иерархии структур, надстраиваемых друг над другом, взаимодействующих между собой и в то же время не сводимых одна к другой. На вершине этой иерархии находится интеллект, который оказывает определяющее

влияние на совокупность адаптационных процессов. Адаптация осуществляется за счет взаимно дополняющих друг друга процессов ассимиляции (включения новой информации в уже существующие структуры) и аккомодации (изменения структур в соответствии с требованиями внешней среды). С точки зрения Пиаже, ментальные структуры, называемые схемами, образуют основу для приобретения новых знаний.

Одно из важнейших понятий в системе психологических взглядов Пиаже — понятие социализации. По его мнению, социализация — это процесс адаптации к социальной среде, состоящий в том, что ребенок, достигнув определенного уровня развития, становится способным к сотрудничеству с другими людьми, благодаря разделению и координации своей точки зрения и точек зрения других людей. Социализация обуславливает решающий поворот в психическом развитии ребенка — переход от эгоцентрической позиции к объективной. Социальная жизнь, по мнению Пиаже, начинает играть прогрессивную роль в развитии ума довольно поздно, лишь на тех этапах, когда складываются отношения кооперации. Только с установлением этих отношений, в возрасте 7—8 лет, ребенок начинает овладевать нормами поведения и мышления. До этого периода взаимодействие субъекта с миром вещей и людей подчиняется законам, которые Пиаже описывает в терминах биологического приспособления. Реальность, как она проявляется для ребенка, — продукт исходного взаимодействия между умом ребенка и окружающим его миром. Реальность, по Пиаже, или представление о реальности конструируется интеллектом.

Понимание интеллекта как формы равновесия, от которой зависит эффективность адаптации, выдвинутое Пиаже, является важной методологической предпосылкой в изучении нормального и аномального развития ребенка (Мамайчук И.И., 2000).

Особое значение имеет системно-структурный подход к анализу интеллекта в онтогенезе. При системном подходе к умственному развитию детей необходимо изучение процессов структурообразования интеллектуальных функций, происходящих в разные возрастные периоды. Л.С.Выготский в своих работах подчеркивал, что основу умственного развития человека составляет преобразование межфункциональных структур.

Исследований, посвященных межфункциональным связям интеллектуальных функций в онтогенезе, чрезвычайно мало. Исключением являются отдельные работы Б.Г.Ананьева и его учеников. Б.Г.Ананьев рассматривал интеллект как многоуровневую организацию познавательных функций, связанную с психофизиологическими процессами, состояниями и свойствами личности. По мнению Б.Г.Ананьева, высокие показатели по интеллекту прогнозируют успешность человека в любом виде деятельности. Благодаря использованию графических методов корреляционных плеяд были выявлены структурные характеристики интеллекта взрослого человека в различные периоды жизни (Ананьев Б.Г., 1977).

В исследованиях зарубежных психологов А.Бине и Л.Векслера интеллект представлен одноуровневой моделью с двумя блоками показателей вербального и невербального (действенного и образного) характера. Американский психолог Дж. Гилфорд представляет интеллект как кубическую модель (Анастаси А., Урбина С., 2007). В отечественной психологии В.Н.Дружинин (1999) предложил иерархическую модель структуры интеллекта. Исследования под его руководством позволили выявить иерархию в формировании вербальных и невербальных факторов интеллекта в онтогенезе: первая ступень — вербальный интеллект, связанный с речевым развитием ребенка; вторая ступень — пространственный интеллект; третья ступень — формирование формального (знаково-символического) интеллекта, а в качестве исходной базы для развития всех трех форм интеллекта выступает «поведенческий» (социальный) интеллект. Последний оценивается в большей степени не количественными результатами по отдельным заданиям, а наблюдением за поведением ребенка в процессе всей диагностической работы с ним.

В зарубежной и отечественной психологии изучались структурные и уровневые характеристики интеллекта у детей с помощью детского варианта методики Векслера — WISC (Cohen J., 1957; Исаев Д.Н., Лычагина Л.И., 1971; Мамайчук И.И., 1974; 2000; Kaufman A.S., 1975; Ильина М.Н., 2006 и др.). Исследования показали, что коэффициент корреляции шкальных оценок с общей оценкой интеллекта варьируется в разные возрастные периоды по-разному. Одни авторы отмечают, что общий интеллект

ребенка по мере взросления дифференцируется, другие считают, что роль общего интеллекта с возрастом ребенка увеличивается. В исследованиях Дж.Кохена отмечается, что к 10—13 годам вербальные навыки у детей становятся все более специфичными, а невербальные более интегрированными. А.Ю.Панасюк отмечает, что у здоровых детей роль вербальных компонентов интеллектуальной деятельности с возрастом, особенно к 8—11 годам, несколько уменьшается, а роль манипуляторных увеличивается.

А.Анастаси (2007), изучая природу интеллекта, приводит данные, свидетельствующие о неизменности коэффициента интеллекта в период обучения в начальной и средней школе, а также в колледже. На больших выборках получены корреляции на уровне 0,78 между тестами, проведенными среди школьников в возрасте от 13 до 18 лет. Даже тестирование дошкольников дает довольно высокие корреляции с более поздним повторным тестированием. Однако корреляции при повторных тестированиях были тем выше, чем короче интервал между ними. Кроме того, при одном и том же интервале в повторениях тестирования корреляции между ними становятся тем выше, чем старше дети. Однако, как отмечает А.Анастаси, IQ сохраняет постоянство в статистическом смысле. Вместе с тем изучение отдельных случаев показывает, что уровень интеллектуального развития ребенка не всегда является постоянным и может значительно изменяться под влиянием различных социальных воздействий среды: переезд семьи, изменение материальных условий, тяжелые болезни, психические травмы, рождение других детей в семье, помещение ребенка в интернат, детдом и т.д.

С точки зрения психометрического подхода, иерархическая модель интеллекта является наиболее предпочтительной. Общий интеллект включает вербальный и невербальный показатели. Вербальный интеллект состоит из следующих компонентов: общая осведомленность; социальная компетентность; оперирование числовым материалом; понятийное мышление (обобщение); речевое развитие и словарный запас; оперативная память. Невербальный интеллект состоит из таких компонентов как: восприятие и зрительная наблюдательность; логическое мышление; пространственное воображение; конструктивные способности; внимание и зрительно-двигательная координация; сенсомоторное развитие.

В исследованиях, посвященных изучению структурных и уровневых характеристик интеллекта у детей с помощью варианта методики Д.Веклера, на основе корреляционного и факторного анализа были выявлены три основных фактора, которые соответствовали факторам вербального понимания, перцептивной организации, внимания и памяти (Cohen J.A., 1957; Kaufman A.S., 1975; Мамайчук И.И., 2000; Ильина М.Н., 2006):

- 1) вербальный блок («Осведомленность»; «Понятливость»; «Сходство»; «Словарный»);
- 2) перцептивный блок («Кубики Косса»; «Складывание фигур»);
- 3) блок памяти и внимания («Арифметический»; «Повторение цифр»; «Шифровка»).

Такая модель интеллекта обладает большими дифференциально-диагностическими возможностями, чем другие модели интеллекта. Она дает возможность выявить не только общий показатель интеллекта, но и определить вклад в этот показатель вербального и невербального компонента, а также выявить сильные и слабые стороны в развитии конкретных психических функций. Эта модель может объяснить и такие случаи, когда ребенок с низким уровнем общего интеллекта может добиваться значительных успехов в какой-то узкой области деятельности. В психометрическом понимании интеллект у детей — это система развития познавательных процессов относительно возрастной нормы, обеспечивающая адаптацию ребенка в социуме. Адаптация в социуме предполагает прежде всего возможности ребенка развиваться и обучаться в среде сверстников, взаимодействовать с окружающими, отвечая социальным нормам поведения.

1.5. Анализ факторов школьной дезадаптации у детей — учащихся младших и средних классов в условиях современной школы

Степень патогенности факторов риска школьной дезадаптации, а также возможность обратимости нарушений, сформированных у ребенка под их воздействием, определяется как компенсаторными процессами ребенка, так и характером изменения средовой

ситуации (Лусканова Н.Г., Коробейников А.И., 1993). Проблемы адаптации учеников к новым условиям встанут в школе трижды за период их обучения: в 1-м классе во время привыкания ребенка к новому режиму, в 5-м классе — при его переходе к новому звену и в конце 9-го, при выборе специализации обучения. Начало обучения в школе, переход от домашних условий и условий детского сада к систематической учебе всегда представляли для ребенка серьезную психологическую нагрузку, а в настоящее время у многих детей вызывает состояния, которые ряд авторов называют школьным стрессом. М.М.Безруких (1991) среди негативных факторов, приводящих к дезадаптации детей, особо выделяет именно комплекс педагогических факторов, утверждая, что современная школа действительно стала «зоной риска» для ребенка. Возникновение школьного стресса у детей младшего школьного возраста обычно происходит по двум направлениям.

Первое связано с появлением у ребенка явных трудностей в усвоении школьных знаний и в овладении учебными навыками. В этом случае ребенок либо выпадает из учебного процесса, либо взрослые заставляют его тратить много времени на учебную деятельность, на подготовку домашних заданий, не оставляя ему достаточно времени на отдых и сон. Следствием такого режима дня является общее ослабление организма ребенка, приводящее к частым хроническим заболеваниям. Кроме того, ребенок, хронически находящийся в ситуации неуспеха, теряет веру в себя, что еще более снижает его учебную мотивацию.

Другой путь возникновения стрессовой ситуации связан с расгласованием между возможностями ребенка и требованиями, предъявляемыми к нему социальной ситуацией, что приводит к повышению у ребенка чувства тревоги, беспокойства, напряжения и неуверенности в себе.

Г.Крайг (2003) отмечает, что успешность перехода ребенка от домашних условий и условий детского сада к школе зависит от общей обстановки в семье и школе, а также от особенностей индивидуального развития ребенка. От того, насколько хорошо справился ребенок с новыми формами зависимости, расширением автономии, с необходимостью соблюдать установленную в школе дисциплину, обуздывать свою агрессивность и прислушиваться к голосу совести, будет зависеть его адаптация к школьной жизни.

Исследования американских психологов в государственных школах (Sieber R.T., Gordon A.J., 1981; Brophy J., 1986) показывают, что дети лучше учатся и больше усваивают на тех уроках, где максимум времени отводится на учебную работу, то есть когда учитель не менее половины урока посвящает изложению и объяснению материала, а остаток времени тратит на выполнение остальных функций, таких как поддержание порядка в классе. Тем не менее, значительное количество усилий учителя тратят на следующие формы работы: 1) управление работой учеников на уроке; 2) формулирование основных правил поведения в классе; 3) замечания, наказания и поощрения.

Среди важнейших противоречий в реалиях детства, характерных для настоящего времени, можно отметить следующие. С одной стороны, происходит демократизация детской жизни, расширение прав и свободы ребенка, а с другой — одновременно резко ограничивается пространство детской жизнедеятельности, происходит фактическое лишение права ребенка на игру, а информационное пространство для детей часто ограничивается лишь плоскостью теле- и компьютерного экрана, что негативно влияет на всю систему отношений ребенка, подменяя их «телеэкранной социализацией» и трансформируя ценностные ориентации и базовые потребности ребенка, такие как потребность в игре и в общении со сверстниками (Захаров А.И., 1993; Абраменкова В.В., 1999). В обществе изменилось само отношение взрослых к детям, причем, можно отметить резкое располосование родительских позиций — от детоотвержения до детоцентризма и жизни ради детей. В современной историко-культурной ситуации неопределенности, при которой расшатываются традиционные механизмы передачи знаний и нравственных ценностей, некоторые авторы говорят об изменении статуса детства и взаимоотношений взрослых и детей, об искажениях этих взаимоотношений и об их распаде, что приводит к разделению общества на «Мир взрослых» и противостоящий ему «Мир детей» (Фельдштейн Д.И., 1996; Абраменкова В.В., 1999).

Эти факты позволяют утверждать, что современная система школьного обучения и система его психолого-педагогического сопровождения часто провоцирует кризис взаимоотношений в системе «ребенок — родитель — учитель», который не разрешается

при использовании современных психолого-медико-социальных средств, а лишь «замывается» и временно ослабляется. Снижение нормативов образования, характерное для современной школы, жесткое регламентирование времени и формализм самого процесса обучения приводит к снижению возможностей детей обучаться, усугубляемому уменьшением их мотивации к обучению, падением уровня произвольной регуляции их деятельности и недоразвитием базальных психических структур (Дубровина И.В., 1998; Абраменкова В.В., 1999; Гуткина Н.И., 1993; Стрельцов В.В., 1999 и др.). Это в совокупности приводит к возникновению у детей дисгармонии личностного развития, их инфантилизации и выражается в характерной для современных детей потребительской позиции, в результате чего и возникает неоднократно отмеченное многими авторами противостояние детей и взрослых (Фельдштейн Д.И., 1994, 1996; Лишин О.В., 1994; Ямбург Е.А., 1996 и др.). Авторы отмечают, что современные детско-родительские отношения характеризуются непониманием родителями детей, нарушением их контакта, что затрудняет восприятие культуры детьми через их родителей и искажает механизмы социальной ситуации развития детей. М.И.Смирнова (2005), анализируя родительские оценки структуры личности и особенности поведения детей и подростков с расстройствами поведения, выявила у родителей искаженные представления о своем ребенке. Это проявляется, с одной стороны, в повышенной фиксации родителей на негативных эмоционально-волевых характеристиках своих детей: слабости эмоционально-волевого контроля, раздражительности, тревожности, эмотивности, повышенной утомляемости, вынужденных в ситуациях препятствия сосредотачиваться на защите своего Я, открыто проявляющих агрессию, слабо адаптированных к своему окружению. С другой стороны, у родителей наблюдаются тенденции к занижению уровня конфликтности у своих детей в социуме, к завышению уровня их общительности и конформности.

Сравнительный анализ особенностей родительского отношения к ребенку показал, что преобладающим стилем у родителей детей и подростков с расстройствами поведения является инфантильно-отвергающий, что проявляется в эмоциональном отвержении, в низкой оценке способностей ребенка. В структуре

родительского отношения наблюдаются две составляющие: стремление родителей к симбиотическим отношениям с ребенком и эмоциональное отвержение его, что в значительной степени дисгармонизирует личность ребенка, формирует такие личностные особенности, как обособленность, низкий контроль своего поведения, черствость в отношениях, низкий уровень потребности в социальном одобрении, неконструктивные способы поведения, что ведет к психической дезадаптации детей (Смирнова М.И., 2005).

Именно положение детей в обществе наиболее красноречиво говорит об уровне общественного развития, важность учета этого фактора подчеркивал Л.С.Выготский (1983) в контексте рассмотрения условий и закономерностей детского развития. Однако именно потеря контакта родителей с ребенком, непонимание его поведения и особенностей развития часто приводит к искажению их взаимодействия, следствием чего являются различного рода нарушения психического развития ребенка (Венгер А.Л., 2000; Никольская О.С., 2000).

По мнению многих специалистов, современная школьная система образования, стремясь ответить ожиданиям родителей и общества в целом — предоставить детям лучшее образование, большую свободу выбора, освобождение от стереотипных ограничений, сталкивается внутри себя с рядом противоречивых тенденций, отражающих общий характер общественных процессов. Но, будучи кризисным и нестабильным, современный этап развития общества, тем не менее, создает и предпосылки позитивных перемен. Именно поэтому современная школа переживает период поиска, характеризующийся развитием инновационных процессов, вариативности образования, становлением системы дифференцированного обучения — созданием разноуровневых и разнопрофильных классов, специальных школ, гимназий, лицеев (Лусканова Н.Г., 1993; Пляскина И.В., 1996; Рубцов В.В., 1994, и др.). Многими авторами неоднократно отмечалось, что недостаточная обоснованность экспериментальных программ, их несогласованность с гигиеническими нормативами и психофизиологическими возможностями детей пагубно сказываются на здоровье школьников. В литературе приводятся многочисленные подтверждения зависимости ухудшения состояния здоровья школьников

от объема и интенсивности учебной нагрузки (Безруких М.М., 1991; Ивошина Т.Г., 1997, и др.).

Важнейшим негативным фактором современной социальной ситуации развития детей стал рост их психосоматического неблагополучия. При этом врачи отмечают качественно новые тенденции физического развития современных детей: именно в 90-е годы появилось понятие «децелерации», в противоположность «акселерации», характерной для 60—70-х годов. Физические параметры у подростков 90-х годов значительно ниже (на 10—18%), чем у их сверстников в 60-х годах. За последние 30 лет (1960—1993 гг.) число практически здоровых первоклассников (I и II групп здоровья) снизилось с 61 до 46% (Зелинская Д.И., 1995). I группу здоровья имеют только 14% детей школьного возраста, у остальных 86% наблюдаются функциональные (49,4%) и хронические (36,6%) заболевания. Важно отметить не только наличие негативных тенденций школьного образования, пагубно влияющих на здоровье школьников, но и то, что приходя в школу, ребенок часто оказывается не готов к обучению. По данным НИИ педиатрии (Вайзман Н.П., Зарецкий В.В., 1998), 20% детей 6—7 лет не готовы к обучению в школе; у 50% детей дошкольного возраста отмечены отклонения в развитии опорно-двигательного аппарата, 30% детей имеют нарушения в сердечно-сосудистой и дыхательной системах, около 70% детей страдают от гиподинамии. Среди практически здоровых детей 5—6-летнего возраста примерно 50% — с минимальной церебральной недостаточностью, при этом наиболее встречающаяся у них дисфункция — общая моторная неловкость, нарушение мелкой моторики, астеноневротические проявления и дислалии, что не может не сказаться на успешности их обучения.

Таким образом, вследствие неблагоприятных социальных условий для развития детства, сложившихся в нашей стране, за последнее время появилось большое количество детей с проблемами в развитии, с отклонениями в психофизиологическом здоровье, с нарушениями в поведении, получивших название «детей риска» (Вайзман Н.П., Зарецкий В.В., 1998). Понятие «детей риска» тесно связано с понятием школьной дезадаптации, определяемой большинством авторов как состояние ребенка, когда он не усваивает учебную программу, не находит адекватных способов

взаимодействия со взрослыми и сверстниками, что выражается в поведенческих отклонениях (Вайзман Н.П., Зарецкий В.В., 1998). Н.Г.Лусканова, А.И.Коробейников (1993) под школьной дезадаптацией подразумевают совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социально-психологического и психофизиологического статуса ребенка требованиям ситуации школьного обучения.

Термин «дезадаптация» в отечественной литературе обозначает нарушение процессов взаимодействия человека с окружающей средой в связи с необходимостью отвыкания от одних привычных условий жизни и привыкания к другим. В связи с этим разворачивание процесса дезадаптации схематически представляется по принципу «замкнутого круга», где пусковым механизмом является резкое изменение условий жизни и привычной среды или наличие стойкой психотравмирующей ситуации. Это состояние может поддерживаться и усугубляться вследствие особенностей индивида или недостаточности его развития, не позволяющих ему вырабатывать формы поведения и деятельности, адекватные новым условиям (Лусканова Н.Г., Коробейников А.И., 1993).

Патогенность воздействия фактически определяется не только объективным характером травмирующей ситуации, но и субъективным отношением к ней личности (Мясищев В.Н., 1960). Именно поэтому процесс дезадаптации в большой степени зависит от мотивационной структуры, эмоциональных и интеллектуальных особенностей индивида. В любом случае дезадаптация усугубляется при наличии у индивида психических или соматических нарушений, что ведет к еще большей его дезадаптации и дальнейшим отклонениям в его развитии. Клинико-психологический подход к изучению проблемы дезадаптации и ее проявлений ориентирует на исследование факторов дезадаптации и ситуаций повышенного риска ее появления, а также на выявление наиболее уязвимого контингента детей по отношению к неблагоприятным воздействиям.

Ссылаясь на анализ зарубежной и отечественной литературы последнего десятилетия, Н.Г.Лусканова, А.И.Коробейников (1993) констатируют, что в настоящее время термином «школьная дезадаптация» фактически определяются любые затруднения, возникающие у ребенка в процессе школьного обучения, отмечая

при этом, что их описания часто сходны с симптомами нервно-психических нарушений. Анализу факторов, способных стать причинами школьной дезадаптации, посвящено большое количество работ. Н.П.Вайзман, В.В.Зарецкий (1998) в качестве основных выделяют следующие четыре группы факторов, приводящих к школьной дезадаптации: 1) школьные (неготовность к учебно-воспитательному воздействию); 2) семейные (неблагоприятные материально-бытовые условия, неблагополучная семья, неверный стиль воспитания и т.д.); 3) соматические (хронические и затяжные заболевания, отклонения развития, дефекты органов чувств); 4) психические (широкий круг нервно-психических расстройств, преимущественно остаточных явлений раннего органического поражения ЦНС). При этом группу психических факторов они выделяют в качестве ведущей при формировании школьной дезадаптации.

Обобщая результаты исследований многих авторов, Н.Г.Лусканова, А.И.Коробейников (1993) выделяют следующие основные факторы в качестве возможных причин школьной неуспешности: 1) неадекватная подготовка ребенка к школе, социально-педагогическая запущенность; 2) длительная и массивная психологическая депривация; 3) соматическая ослабленность ребенка; 4) нарушение формирования отдельных психических функций и познавательных процессов; 5) нарушение формирования школьных навыков (дизлексия, дизграфия, дискалькулия); 6) двигательные нарушения; 7) эмоциональные расстройства.

Сравнивая эту классификацию с предыдущей, можно отметить, в целом, их согласование, однако последняя дает более подробный перечень нарушений, которые можно рассмотреть как факторы риска, способные при определенных условиях стать причинами школьной дезадаптации. На основании данных многочисленных исследований можно утверждать, что любой фактор риска редко встречается изолированно, но, обычно действуя в сочетании с другими факторами, образует сложную иерархическую структуру нарушения школьной адаптации. При этом действие каждого фактора носит не прямой характер, а проявляется через цепь опосредствований, и мера его влияния, а также его место в структуре нарушения может меняться в процессе разворачивания дезадаптации (Лусканова Н.Г., Коробейников А.И., 1993). Становление картины

школьной дезадаптации происходит в неразрывной динамической связи с процессом психического дизонтогенеза.

В этой связи как наличие любого неблагоприятного фактора внутреннего характера, например, первичного органического неблагополучия ребенка, наличие у него парциальных недоразвитий психических процессов или дисгармоничного развития, так и воздействие внешних неблагоприятных условий в форме неэффективных педагогических воздействий, а также наличие стрессовой ситуации при взаимодействии ребенка с родителями или учителями, могут стать тем механизмом, который запускает «замкнутый круг дезадаптации».

Возрастные кризисы при этом являются наиболее опасными периодами, т.к. именно в эти моменты происходит резкое изменение «ситуации социального развития» (Выготский Л.С., 1983) и у ребенка возникает необходимость изменения сложившихся способов адаптивного поведения. Именно поэтому в литературе отмечается, что наибольший риск дезадаптации у детей возникает при их поступлении в школу, а затем — при переходе из младшей школы в среднюю (Семенова Т.С., 1998; Кумарина Г.Ф., 1998; Тарасенко Н.Н., Ковалева Л.М., 1998).

Следует отметить, что риск дезадаптации как фактор присущ современной социальной ситуации развития большинства детей, однако наибольшую тревогу учителей и родителей вызывает та категория дезадаптированных школьников, которая характеризуется ярко выраженными нарушениями поведения.

Н.Г.Лусканова, А.И.Коробейников (1993) отмечают, что значительные трудности в соблюдении школьных норм и правил испытывают дети с различными нейродинамическими нарушениями, одной из форм проявления которых является гипердинамический синдром, приводящий к моторной расторможенности ребенка, расстройствам его внимания и целенаправленной деятельности. Это так называемые гиперактивные дети, которые, кроме трудностей усвоения учебной программы, характеризуются двигательной расторможенностью и, как правило, наиболее негативно оцениваются взрослыми (Насырова О.А., 1999). Другой формой нейродинамических расстройств является психомоторная заторможенность, приводящая к снижению двигательной активности ребенка, замедлению темпа его учебной деятельности и обеднению

эмоциональных реакций. Такие дети также часто вызывают отрицательные эмоции и нарекания взрослых.

Нейродинамические нарушения могут проявляться также в форме нестабильности психических процессов, что на поведенческом уровне проявляется как эмоциональная неустойчивость ребенка и его истощаемость, и также может быть причиной школьных трудностей, однако часто взрослые не замечают подобных трудностей ребенка, не оказывая ему при этом необходимой помощи. Этим и объясняется тот факт, что специалисты отмечают проблемы обучения и у внешне благополучных детей, среди которых указывают на интеллектуальные трудности, коммуникативные барьеры, ослабление волевого усилия, высокую пресыщаемость, общую усталость (Стрельцов В.В., 1999 и др.).

Таким образом, многие авторы сходятся во мнении, что в настоящее время существенно изменилась социальная ситуация развития детей. Это, в первую очередь, обусловлено изменением ценностных ориентаций в обществе, расшатыванием его устоев и негативными процессами в семьях. Происходящие в обществе процессы породили социальную дезадаптацию детей — рост безпризорности, социальной и педагогической запущенности, увеличение числа агрессивных детей, рост их девиантного и делинквентного поведения.

Именно наличие в социальной ситуации развития, сложившейся для большинства детей в настоящее время, множества неблагоприятных факторов, провоцирующих явления школьной дезадаптации, приводит к тому, что, по мнению многих специалистов, она имеет выраженную тенденцию к росту (Шипицына Л.М., 1998; Вайзман Н.П., Зарецкий В.В., 1998 и др.).

Социально-психологический подход к проблеме нарушения поведения представлен в работах многих психологов и педагогов. Например, Л.М.Шипицына и Е.С.Иванов (1992) предлагают термин «нарушение социального поведения», под которым подразумевают поведение, вступающее в противоречие с нормами морали и нравственности, принятыми в данном обществе, и сопровождающееся социальной дезадаптацией. Этот термин, по их мнению, применим как к больным, так и к здоровым детям (Шипицына Л.М., Иванов Е.С., 1992. С. 14).

А.А.Северный и Н.М.Иовчук (1996), опираясь на существующее в психологии определение понятия поведения как взаимодействия живого существа с окружающей средой, опосредованное его внешней и внутренней активностью, дают определения нормального и отклоняющегося поведения. По их мнению, «нормальное поведение ребенка — это его взаимодействие с микросоциальной средой, адекватно отвечающее потребностям и возможностям его развития и социализации при адекватном учете данной средой его индивидуальности в ее динамических возрастных, рефлексивных и, в ряде случаев, патологических проявлениях» (Северный А.А., Иовчук Н.М., 1996. С. 16). Из этого определения следует, что одним из главных условий нормального поведения ребенка является следующее: если окружение ребенка способно своевременно и адекватно реагировать на те или иные его особенности, то его поведение всегда (или почти всегда) будет нормальным, то есть отвечающим индивидуальным потребностям и возможностям его развития и адекватным социализации.

Под отклоняющимся поведением А.А.Северный и Н.М.Иовчук подразумевают такое взаимодействие ребенка с микросоциальной средой, которое нарушает его развитие и социализацию вследствие отсутствия адекватного учета средой особенностей его индивидуальности и проявляется его поведенческим противодействием предлагаемым нравственным и правовым общественным нормативам. Иначе говоря, отклоняющееся поведение — одно из проявлений социальной дезадаптации, которая понимается как «нарушение взаимодействия индивидуума со средой, которое характеризуется невозможностью осуществления им в конкретных микросоциальных условиях своей позитивной социальной роли, соответствующей его возможностям и запросам» (Северный А.А., Иовчук Н.М., 1996. С. 16).

Н.М.Иовчук, А.А.Северный, Н.Б.Морозова (2006) указывают на многофакторность происхождения социальной и школьной дезадаптации: собственно школьный фактор, семейный фактор, макро- и микросоциальные факторы, соматический фактор. Под школьной дезадаптацией авторы понимают «невозможность обучения и адекватного взаимодействия ребенка с окружением в условиях, предъявляемых ему той индивидуальной микросоциальной средой, в которой он существует» (Иовчук Н.М., Северный А.А.,

Морозова Н.Б., 2006. С. 11). Школьная дезадаптация учащегося — ребенка или подростка — выступает в основных трех формах: нарушении обучения, нарушении поведения, нарушении контактов или в смешанных видах дезадаптации, включающих сочетание указанных признаков. К ранним признакам школьной дезадаптации авторы относят: появление неудовлетворительных оценок у детей, прежде хорошо успевавших; увеличение продолжительности времени, необходимого для приготовления домашних заданий; возникновение потребности в помощи родителей или репетиторов; утрата интереса к учебе; страх перед ситуациями проверки уровня знаний; отказ отвечать у доски; отгороженность; антидисциплинарные поступки. Глубокие формы школьной дезадаптации выступают в виде неуспеваемости; второгодничества; «школьной фобии»; отказа от посещения школы; дисциплинарных нарушений с озорством, драками; срывов уроков, поведенческих расстройств с прогулами, побегами, воровством, употреблением алкоголя и наркотических веществ; ранними сексуальными связями; изоляцией; конфликтами с одноклассниками, родителями и педагогами, и, наконец, в виде полной невозможности пребывания в стенах обычной школы.

Большинство авторов подтверждают, что риск школьной дезадаптации может быть связан как с воздействием внутренних факторов — неблагоприятных биологических и онтогенетических предпосылок развития ребенка, так и с наличием внешних неблагоприятных воздействий — педагогических, социальных и психологических. Именно поэтому решение проблем психолого-педагогической помощи детям возможно только с учетом особенностей сложившейся социальной ситуации развития и объединения усилий всех значимых для ребенка взрослых. Поэтому важнейшей проблемой в настоящее время является нахождение новых форм психологического воздействия, решающих задачи не только активации процесса обучения и воспитания детей и контроля их развития, но и позволяющие вскрывать искажения этого процесса, анализировать причины этих искажений и намечать способы их коррекции. Решение этих задач возможно только при опоре на знание закономерностей психического развития ребенка в онтогенезе, особенностей прохождения им возрастных этапов, а также причин перехода от одного этапа к другому.

ГЛАВА 2

РАННИЕ ПРИЗНАКИ НАРУШЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ И СРЕДНИХ КЛАССОВ

2.1. Психолого-педагогические характеристики личности детей, обучающихся в начальной и средней школе с различным уровнем школьной адаптации

Объектом нашего исследования выступили учащиеся 2—5-х классов общеобразовательных начальных и средних школ. Всего исследовано 209 детей (86 девочек и 123 мальчика) от 8 до 12 лет. На основании психолого-педагогического подхода (педагогические характеристики классных руководителей начальных школ, беседа с родителями, индивидуальная беседа психолога с ребенком, наблюдение за поведением ребенка в школе и во взаимодействии с родителями в процессе семейного психологического консультирования, анализа медицинского статуса ребенка) учащиеся были разделены на две группы. В первую группу вошли 106 детей (56 девочек и 50 мальчиков) от 8 до 12 лет, имеющих положительную характеристику учителей, родители оценивали своих детей, как успешных в обучении, без явных трудностей в поведении в школе и дома. Вторую группу составили 103 ребенка (30 девочек и 73 мальчика) от 8 до 12 лет, имеющие трудности в обучении и поведении в школе и дома.

Психологический анализ жалоб родителей второй группы в процессе консультирования и проведения анкетирования выявил следующие варианты жалоб:

1. жалобы на трудности в обучении в школе по одному или двум предметам (русский язык или математика), невыполнение домашних заданий;
2. жалобы на трудности поведения дома (непослушание, упрямство, конфликты с родителями);
3. жалобы на эмоциональное развитие ребенка (частые смены настроения);

4. жалобы на индивидуальные психические особенности (лживость, замкнутость).

Анализ педагогических характеристик (классных руководителей) детей второй группы выявил следующие особенности у учащихся младших и средних классов:

1. отказ ребенка заниматься на уроках, частое непонимание требований учителя; трудности в обучении по двум или нескольким предметам;

2. трудности поведения в школе (нарушение дисциплины во время уроков, конфликты с учителями);

3. трудности в общении с другими детьми, частое затевание драк, вспыльчивость, раздражительность.

Анализ условий воспитания детей первой группы выявил, что 82,1% детей воспитываются в полных семьях, 7,1% в семьях с отчимом и 10,7% в неполных семьях. Средний возраст матерей первой группы соответствует 38 годам, отцов — 47 годам (рис. 1).

Анализ условий воспитания детей второй группы выявил, что 40% детей воспитываются в полных семьях, 12% в семьях с отчимом и 42% в неполных семьях. В 4 случаях отец погиб, в одном случае отец лишен родительских прав, у двух человек родители страдают алкоголизмом, в одном случае отец страдает наркоманией (рис. 2). Во второй группе 56% семей воспитывают одного ребенка, 41% семей воспитывают двух детей; в трех случаях семья воспитывает 3-х детей, в одном случае — 7-х детей. Порядок рождения детей второй группы в семьях, имеющих двух и более детей, выявлен следующий: 16% семей — 1-й ребенок; 25% семей — 2-й ребенок; 3% семей — 3-й ребенок.

Условия воспитания

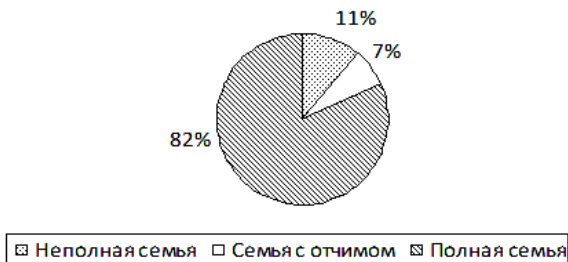


Рис. 1. Социально-психологический анализ условий воспитания детей первой группы

Средний возраст матерей второй группы соответствует 38 годам, отцов — 41 году. Анализ медицинского статуса детей второй группы выявил, что 69,9% детей наблюдались у невропатолога до одного года жизни с диагнозом перинатальная энцефалопатия. У 2 детей в анамнезе отмечена пирамидная недостаточность, у одного учащегося в анамнезе отмечено сотрясение головного мозга, у 2 детей — гипертензионный синдром.

Для изучения особенностей личностной структуры детей — учащихся младших и средних классов и уровня школьной адаптации мы применили опросник Р.Кеттелла (CPQ) для детей в возрасте от 8 до 12 лет. На основе факторов, описывающих L и Q-данные, мы определили профили личностной структуры в группах обследуемых детей, представленные в табл. 2 и на рис. 3.

В результате изучения в контрольном групповом профиле детей — учащихся младших и средних классов были выявлены достоверно более высокие показатели по факторам А, С, F.

Условия воспитания

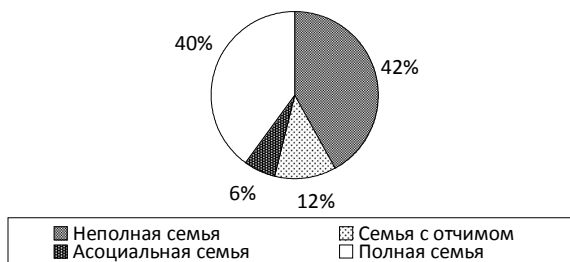


Рис. 2. Социально-психологический анализ условий воспитания детей второй группы

Интерпретация этих факторов позволяет описать эту группу как детей с достаточным самоконтролем, эмоционально устойчивых, общительных, искренних в отношениях, жизнерадостных. Во второй группе детей — учащихся младших и средних классов отмечаются достоверно низкие оценки по фактору А (замкнутость — общительность) ($t = 2,43$; $p < 0,05$), что указывает на необщительность, обособленность, скрытность, недоверчивость таких детей. Поведение детей второй группы отличается отсутствием

продуктивного общения со сверстниками, низким уровнем эмпатических отношений, поверхностными и неустойчивыми контактами. В отношениях со взрослыми дети проявляют эмоциональную холодность, недоверие. Отмечается достоверное снижение значений по факторам С (эмоциональная неустойчивость — устойчивость) ($t = 3,84$; $p < 0,001$) и F (сдержанность — экспрессивность) ($t = 3,33$; $p < 0,01$), и повышение оценок по факторам D (уравновешенность — беспокойство) ($t = -2,68$; $p < 0,01$) и Q₄ (расслабленность — напряженность) ($t = -2,88$; $p < 0,01$), что свидетельствует о эмоциональной неустойчивости, повышенной раздражительности, реактивности, медлительности в принятии решений в конкретной ситуации у детей второй группы.

Таблица 2

**Личностный профиль первой и второй групп
(по методике Р.Кеттелла, $X \pm m$)**

Название фактора	Первая группа	Вторая группа
A (замкнутость — общительность)	5,28 ± 0,20	4,53 ± 0,22 *
B (интеллект)	5,78 ± 0,22	5,57 ± 0,24
C (эмоциональная неустойчивость)	5,35 ± 0,19	4,22 ± 0,22***
D (уравновешенность — беспокойство)	5,69 ± 0,15	6,34 ± 0,19**
E (уступчивость — доминантность)	6,25 ± 0,16	6,06 ± 0,21
F (сдержанность — экспрессивность)	5,67 ± 0,18	4,76 ± 0,21**
G (безответственность — нормативность)	5,33 ± 0,19	4,83 ± 0,20
H (робость — смелость)	4,78 ± 0,21	4,45 ± 0,21
I (суровость — мягкосердечность)	6,44 ± 0,19	6,07 ± 0,22
O (уверенность в себе — тревожность)	6,37 ± 0,19	6,67 ± 0,19
Q ₃ (низкий самоконтроль — высокий самоконтроль)	4,74 ± 0,15	4,68 ± 0,18
Q ₄ (расслабленность — напряженность)	5,87 ± 0,18	6,68 ± 0,21**

Примечания:

1) Значения в таблице представлены в виде $X \pm m$, где X — среднее значение по выборке; m — средняя ошибка.

2) Условные обозначения уровней достоверности:

$p < 0,05$ — *; $p < 0,01$ — **; $p < 0,001$ — ***.

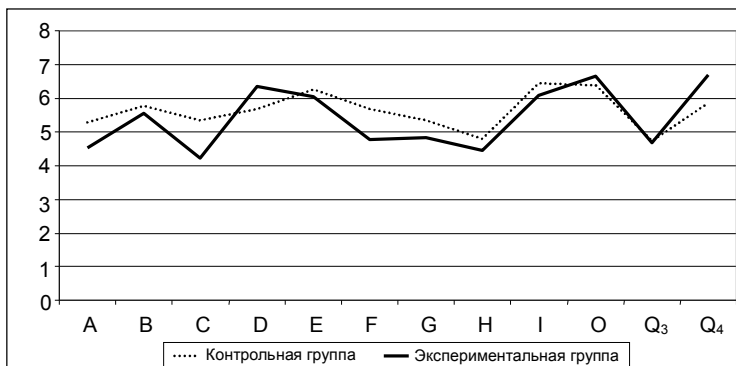


Рис. 3. Личностный профиль первой и второй групп

Такие дети остро реагируют на неудачи, испытывают трудности в приспособлении к новым условиям, оценивают себя, как менее способных по сравнению со сверстниками. В поведении таких школьников преобладает нервное напряжение. Они сверхреактивны даже на слабые стимулы, легко отвлекаются, плохо концентрируют внимание, моторно расторможены, много говорят, производят впечатление беспокойных и непоседливых.

Рассмотренные выше 12 факторов являются факторами первого порядка. С целью более качественной оценки полученных данных мы проанализировали показатели совокупности факторов в их взаимосвязях в блоках: эмоционально-волевые особенности (факторы C, G, I, O, Q₃, Q₄); коммуникативные свойства и особенности межличностного взаимодействия (факторы A, H, E, F); эмоциональные переживания и контроль над эмоциями (факторы H, O, Q₄, C, Q₃). Полученные данные представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Средние показатели тревожности,
коммуникативных свойств и эмоционально-волевой
неустойчивости у детей первой и второй групп**

Название блока	Факторы, входящие в блок	Первая группа	Вторая группа
Контроль над эмоциями	C-, Q ₃ -	5,05 ± 0,17	4,45 ± 0,20*
Эмоциональные переживания	H-, O+, Q ₄ +	5,67 ± 0,19	5,93 ± 0,20

Желательность общения	A+	5,28 ± 0,20	4,53 ± 0,22*
Реализация потребности в общении	E+, F+, H+	5,57 ± 0,18	5,09 ± 0,21
Эмоционально-волевая неустойчивость	C-, G-, I-, O+, Q ₃ -, Q ₄ +	5,68 ± 0,18	4,41 ± 0,20*

Из таблицы 3 видно, что уровень потребности в общении у детей второй группы достоверно ниже ($t = 2,43$; $p < 0,05$), чем у детей первой группы ($t = 2,43$; $p < 0,05$) при высоких показателях способности реализации потребности в общении. Вторая группа детей достоверно отличается от первой группы более низкими показателями блока контроля над эмоциями ($t = 2,29$; $p < 0,05$).

У детей второй группы, обучающихся в начальной и средней школе, по нашим исследованиям, наблюдаются неустойчивость настроения, нетерпеливость, низкий уровень потребности в общении, напряженность, низкий контроль над эмоциями.

Широко известен тот факт, что принадлежность к определенному полу может оказывать влияние на особенности развития, и, в частности на темпы психического развития. Поэтому в рамках данной работы были проанализированы различия личностных свойств у мальчиков и девочек первой и второй групп. В первой группе не выявлено статистически значимых различий между мальчиками и девочками.

Таблица 4

Личностный профиль второй группы

Название фактора	Мальчики n = 73	Девочки n = 30
A (замкнутость — общительность)	5,03 ± 0,27	3,33 ± 0,37 ***
B (интеллект)	4,92 ± 0,23	7,17 ± 0,47***
C (эмоциональная неустойчивость)	4,94 ± 0,26	3,7 ± 0,39
D (уравновешенность — беспокойность)	6,16 ± 0,23	6,77 ± 0,31
E (уступчивость — доминантность)	5,87 ± 0,26	6,53 ± 0,32
F (сдержанность — экспрессивность)	4,75 ± 0,24	4,77 ± 0,41
G (безответственность — нормативность)	4,95 ± 0,23	4,57 ± 0,43
H (робость — смелость)	4,67 ± 0,27	3,9 ± 0,34

I (суровость — мягкосердечность)	5,62 ± 0,25	7,17 ± 0,38**
O (уверенность в себе — тревожность)	6,52 ± 0,22	7,0 ± 0,38
Q ₃ (низкий самоконтроль — высокий самоконтроль)	4,68 ± 0,19	4,67 ± 0,37
Q ₄ (расслабленность — напряженность)	6,16 ± 0,27	6,83 ± 0,35

Примечания:

1) Значения в таблице представлены в виде $X \pm m$, где X — среднее значение по выборке; m — средняя ошибка.

2) Условные обозначения уровней достоверности:

$p < 0,05$ — *; $p < 0,01$ — **; $p < 0,001$ — ***.

Профили личностной структуры второй группы детей представлены в таблице 4 и на рисунке 4.

Во второй группе между мальчиками и девочками были выявлены значимые различия по отдельным факторам опросника Р.Кеттелла (табл. 4), таким как: фактор А (замкнутость — общительность) ($t = 3,72$; $p < 0,001$), фактор В (интеллект) ($t = -4,29$; $p < 0,001$), фактор I (суровость — чувствительность) ($t = -3,39$; $p < 0,01$).

Таким образом, девочки по сравнению с мальчиками второй группы оказываются менее общительными, чаще замкнуты, непреклонны, обособлены. Девочки более чувствительны, испытывают потребность в помощи и поддержке, для них характерен более высокий уровень организации интеллектуального компонента в управлении своим поведением, а также более высокий темп протекания мыслительных процессов.

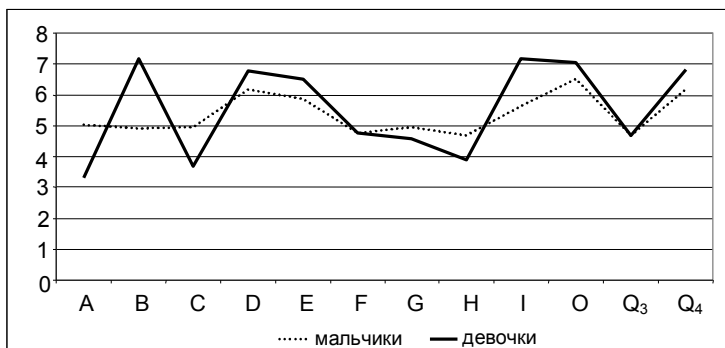


Рис. 4. Личностный профиль второй группы

С целью более качественной оценки полученных данных мы проанализировали показатели совокупности факторов в их взаимосвязях в блоках между мальчиками и девочками второй группы: эмоционально-волевые особенности (факторы С, G, I, O, Q₃, Q₄); коммуникативные свойства и особенности межличностного взаимодействия (факторы А, Н, Е, F); эмоциональные переживания и контроль над эмоциями (факторы Н, O, Q₄, С, Q₃). Полученные данные представлены в таблице 5. Из таблицы 5 видно, что уровень потребности в общении в социуме у девочек второй группы достоверно ниже, чем у мальчиков той же группы.

Методика Р.Кеттелла (CPQ) дает возможность для определения значений индикатора такого важного диагностического признака, как психическая адаптация. Изучение уровней психической адаптации в структуре личности требует дополнительных методов исследования, при строгом подходе и психофизиологических измерений. Но этот индекс, используемый в качестве ориентировочных данных, позволяет задать направление не только в дальнейшей исследовательской работе, но и в практической деятельности педагога.

Таблица 5

**Показатели тревожности, коммуникативных свойств
и эмоционально-волевой неустойчивости
у мальчиков и девочек второй группы**

Название блока	Факторы, входящие в блок	Мальчики	Девочки
Контроль над эмоциями	С-, Q ₃ -	4,56 ± 0,17	4,19 ± 0,38
Эмоциональные переживания	Н-, O+, Q ₄ +	5,78 ± 0,19	5,92 ± 0,36
Желательность общения	А+	5,03 ± 0,27	3,33 ± 0,37***
Реализация потребности в общении	Е+, F+, Н+	5,09 ± 0,33	5,07 ± 0,36
Эмоционально-волевая неустойчивость	С-, G-, I-, O+, Q ₃ -, Q ₄ +	5,39 ± 0,24	5,66 ± 0,38

Содержание фактора «соотнесенной фрустрационной напряженности» (СФН) и его изучение в индивидуальных профилях может помочь педагогу разобраться в сложных случаях, например,

крайне нестабильного поведения учащегося, когда по данным непосредственных наблюдений трудно прийти к однозначному объяснению.

Понятие «психической адаптации» относится к одним из самых значимых ранних диагностических признаков нарушения школьной адаптации. Психическая адаптация отражает устойчивость психики к возникновению и развитию эмоционального (психического) стресса, способность к адаптивной деятельности в условиях воздействия психических стрессоров или в комплексной стрессогенной ситуации (Березин Ф.Б., 1988; Березин Ф.Б., Мирошников М.П., Соколова Е.Д., 1994). Фактор СФН, на наш взгляд, наиболее удобен, поскольку он достаточно прост в вычислении.

Так, соотнесенная фрустрационная напряженность рассматривается автором (Березин Ф.Б.) как соотношение значений по факторам опросника Р.Кеттелла Q₄ (суммарный эффект последовательных фрустраций, эргическое напряжение) и С (показатель устойчивости системы интегрированного поведения). Экспериментально установленная зависимость психической адаптации и соотнесенной фрустрационной напряженности в различных условиях представлена в таблице 1 (см. глава 1). Эмоциональная неустойчивость (фактор С — низкие значения), определяемая в измерениях, при прямой интерпретации не обязательно указывает на неблагоприятный прогноз. Так, в случае, если наряду с низким значением по фактору С отмечается выраженное высокое значение по фактору Q₃ (высокий самоконтроль поведения) или низкие значения по фактору Q₄ (нефрустрированность, расслабленность, низкое эргическое напряжение), правомерно предположение, что эмоциональная неустойчивость компенсируется (сглаживается) другими особенностями психической деятельности и поведения.

В результате проведенного анализа определено, что значение показателя психической дезадаптации (ПД) в первой группе детей — учащихся младших и средних классов соответствует эффективной психической адаптации. Показатели психической дезадаптации изучаемых групп представлены в таблице 6.

Таблица 6

Показатели психической дезадаптации первой и второй групп

	Первая группа	Экспериментальная группа
Психическая дезадаптация	1,31 ± 0,07	2,44 ± 0,21***

Примечания:

1) Значения в таблице представлены в виде $X \pm m$, где X — среднее значение по выборке; m — средняя ошибка.

2) Условные обозначения уровней достоверности:

$p < 0,05$ — *; $p < 0,01$ — **; $p < 0,001$ — ***.

Во второй группе детей значение ПД достоверно отличается от показателя ПД первой группы ($t = -5,08$; $p < 0,001$) и соответствует стойким нарушениям психической адаптации.

Сравнение показателей психической дезадаптации у мальчиков и девочек второй группы не выявило статистически значимого различия (табл. 7).

Таблица 7

Показатели психической дезадаптации второй группы

	Мальчики	Девочки
Психическая дезадаптация	2,33 ± 0,26	2,70 ± 0,35

Примечание:

Значения в таблице представлены в виде $X \pm m$, где X — среднее значение по выборке; m — средняя ошибка.

Таким образом, показатель психической дезадаптации (ПД) по Ф.Б.Березину может служить интегральным диагностическим критерием уровня школьной адаптации учащихся младших и средних классов. Представленные данные позволяют заключить, что среди учащихся младших и средних классов выделяются две группы. Первая группа детей характеризуется нормальным уровнем школьной адаптации (показатель психической дезадаптации — ПД — составляет $1,31 \pm 0,07$), вторая группа детей достоверно отличается от первой группы ($t = -5,08$; $p < 0,001$) и характеризуется

стойкими нарушениями школьной адаптации (показатель психической дезадаптации — ПД — составляет $2,44 \pm 0,21$).

Статистически значимых различий личностных свойств у мальчиков и девочек группы детей с нормальным уровнем школьной адаптации не выявлено. Дети, обучающиеся в начальной и средней школе, с нормальным уровнем школьной адаптации характеризуются, как эмоционально устойчивые, с достаточным самоконтролем, уравновешенные, общительные, искренние в отношениях, жизнерадостные.

Дети со стойкими нарушениями школьной адаптации характеризуются низким уровнем потребности в общении, обособленностью, эмоционально-волевой неустойчивостью, низким контролем над эмоциями, трудностями в приспособлении к новым условиям, повышенной реактивностью, импульсивностью, выраженным моторным беспокойством, медлительностью в принятии решения в конкретной ситуации, ожиданием неудач, высоким уровнем фрустрированности, неудовлетворенностью потребностями, слабым чувством порядка.

Девочки по сравнению с мальчиками группы детей со стойкими нарушениями школьной адаптации оказываются менее общительными, чаще замкнуты, непреклонны, обособлены. У девочек, в сравнении с мальчиками, со стойкими нарушениями школьной адаптации уровень потребности в общении достоверно снижен.

Девочки более чувствительны, испытывают потребность в помощи и поддержке, для них характерен более высокий уровень организации интеллектуального компонента в управлении своим поведением, а также более высокий темп протекания мыслительных процессов в сравнении с мальчиками.

2.2. Исследование структурно-уровневых характеристик интеллекта у детей — обучающихся в начальной средней школе со стойкими нарушениями школьной адаптации

В настоящее время в педагогической психологии, специальной и клинической психологии накоплен обширный материал об определяющей роли интеллекта в эффективности адаптации, а также компенсации физического и психического дефекта. В современной

психологической литературе достаточно часто такие понятия, как интеллект и мышление рассматриваются многими авторами как синонимичные, что вызывает терминологическую путаницу. Однако еще французский психолог Ж.Пиаже разводил эти два понятия. Интеллект Пиаже определял как «состояние равновесия, к которому тяготеют все последовательно расположенные адаптации сенсомоторного и когнитивного порядка, так же как все ассимилятивные и аккомодирующие взаимодействия организма со средой» (Ж.Пиаже, 1969. С. 69). Понимание интеллекта как формы равновесия, от которой зависит эффективность адаптации, выдвинутое Пиаже, является важной методологической предпосылкой в изучении психического развития ребенка. Особое значение имеет системно-структурный подход к анализу интеллекта в онтогенезе. На необходимость системного подхода в изучении психики указывали многие исследователи (Н.А.Бернштейн, 1947; Л.С.Выготский, 1960; Б.Ф.Ломов, 1984; А.Р.Лурия, 1973 и др.). При системном подходе к умственному развитию детей необходимо изучение процессов структурообразования интеллектуальных функций, происходящих в разные возрастные периоды. Л.С.Выготский в своих работах подчеркивал, что основу умственного развития человека составляет преобразование межфункциональных структур.

Для изучения особенностей структуры и уровня интеллекта учащихся младших и средних классов мы использовали методику Д.Векслера.

Сравнительный анализ структуры интеллекта у детей — учащихся младших и средних классов с нормальным уровнем школьной адаптации и детей со стойкими нарушениями школьной адаптации выявил достоверные различия по всем субтестам, а также по вербальному, невербальному и общему интеллекту.

Таблица 8

Интеллектуальные профили первой и второй групп

Наименование субтеста	Первая группа	Вторая группа
1. «Осведомленность»	13,79 ± 0,23	10,91 ± 0,23***
2. «Понятливость»	13,56 ± 0,22	10,74 ± 0,19***
3. «Арифметический»	12,32 ± 0,23	10,19 ± 0,20***

4. «Сходство»	13,58 ± 0,22	11,25 ± 0,19***
5. «Словарный»	12,36 ± 0,14	9,73 ± 0,13***
6. «Повторение цифр»	9,72 ± 0,21	7,77 ± 0,20***
7. «Недостающие детали»	13,21 ± 0,19	10,89 ± 0,19***
8. «Последовательные картинки»	12,84 ± 0,25	9,90 ± 0,25***
9. «Кубики Косса»	13,99 ± 0,19	11,45 ± 0,24***
10. «Складывание фигур»	11,96 ± 0,17	9,78 ± 0,18***
11. «Шифровка»	12,30 ± 0,23	9,54 ± 0,25***
12. «Лабиринты»	10,67 ± 0,24	9,05 ± 0,26***
Вербальный интеллект	116,35 ± 0,81	100,81 ± 0,65***
Невербальный интеллект	117,38 ± 0,79	100,98 ± 0,82***
Общий интеллект	118,52 ± 0,71	100,81 ± 0,46***

Примечания:

1) Значения в таблице представлены в виде $X \pm m$, где X — среднее значение по выборке; m — средняя ошибка.

2) Условные обозначения уровней достоверности:

$p < 0,05$ — *; $p < 0,01$ — **; $p < 0,001$ — ***.

Интеллектуальные профили первой и второй групп представлены в таблице 8 и на рисунке 5.

В группе детей с нормальным уровнем школьной адаптации показатель общего коэффициента интеллекта соответствует уровню выше среднего (IQ — 110—119). В группе детей со стойкими нарушениями школьной адаптации показатель общего коэффициента интеллекта соответствует низкому уровню (IQ — 90—102) и достоверно отличается от показателя общего коэффициента интеллекта первой группы ($t = 21,01$; $p < 0,001$). Анализ соотношения коэффициентов вербального и невербального интеллекта в первой и второй группах не выявил статистически значимых различий.

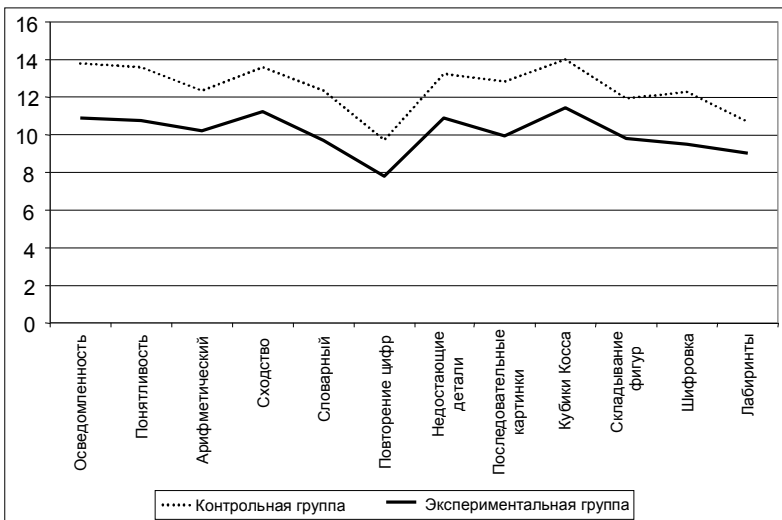


Рис. 5. Интеллектуальные профили первой и второй групп

Были проанализированы различия структурных характеристик интеллекта у мальчиков и девочек первой и второй групп. В обеих группах не выявлено статистически значимых различий между мальчиками и девочками.

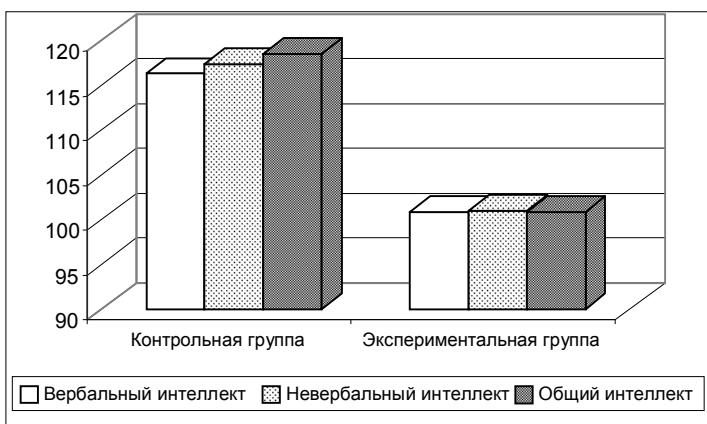


Рис. 6. Вербальный, невербальный и общий интеллект первой и второй групп (по методике Д.Векслера)

Для более качественного анализа особенностей структуры и уровня интеллекта в изучаемых группах были выделены основные диагностические блоки: вербальный блок («Осведомленность»; «Понятливость»; «Сходство»; «Словарный»); 2) перцептивный блок («Кубики Косса»; «Складывание фигур»); 3) блок памяти и внимания («Арифметический»; «Повторение цифр»; «Шифровка»).

Были подсчитаны средние показатели по каждому блоку во второй и первой группах детей. Уровневые оценки интеллекта по блокам в изучаемых группах детей представлены в таблице 9 и на рисунке 6.

Анализ уровня развития интеллекта в первой и второй группах детей по выделенным выше блокам показал следующее. Обнаружены достоверные различия ($p < 0,001$) в уровневых оценках интеллекта по вербальному, перцептивному блокам, а также блоку памяти и внимания в первой и второй группах детей. Уровень вербального понимания и перцептивной организации в обеих группах достоверно выше уровня энергетического блока. Показатели вербального понимания и перцептивной организации в первой группе детей достоверно отличаются от показателя блока памяти и внимания ($t = 6,29$; $p < 0,001$) и ($t = 5,38$; $p < 0,001$).

Таблица 9

Уровневые оценки интеллекта по блокам в первой и второй группах детей, обучающихся в начальной и средней школе

Диагностические блоки WISC	Первая группа	Вторая группа
Вербальный	13,32 ± 0,20	10,66 ± 0,19***
Перцептивный	12,98 ± 0,18	10,62 ± 0,21***
Блок памяти и внимания	11,4 ± 0,22	9,17 ± 0,22***

Примечания:

1) Значения в таблице представлены в виде $X \pm m$, где X — среднее значение по выборке; m — средняя ошибка.

2) Условные обозначения уровней достоверности:

$p < 0,05$ — *; $p < 0,01$ — **; $p < 0,001$ — ***.

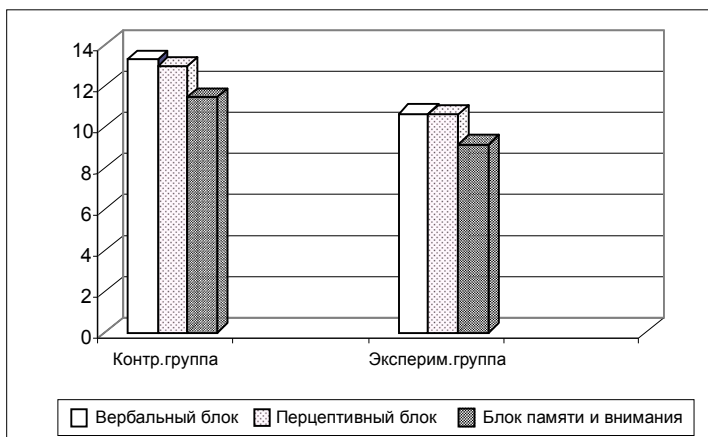


Рис. 7. Уровневые оценки интеллекта по блокам в первой и второй группах детей — учащихся младших и средних классов

Во второй группе детей показатели вербального понимания и перцептивной организации достоверно отличаются от показателя блока памяти и внимания ($t = 5,13; p < 0,001$) и ($t = 4,77; p < 0,001$). Полученные данные подчеркивают существенную роль вербальных функций и перцептивного развития в общей структуре интеллекта у детей — учащихся младших и средних классов 8—12 лет.

Существенные трудности наблюдаются у детей второй группы при выполнении заданий вербального блока. Это свидетельствует о том, что у детей со стойкими нарушениями школьной адаптации недостаточный общий объем и уровень относительно простых знаний, недостаточно сформированы направленность и широта познавательных интересов, низкий объем словарного запаса, низкий уровень языкового развития. Выявлены трудности с оперированием числовым материалом, основу которого составляют такие факторы, как сообразительность, концентрированность произвольного внимания, оперативная память. Уровневый анализ оценок по шкалам внутри вербального блока выявил наиболее высокие оценки при выполнении заданий субтеста 4 (определение сходства и аналогий), что указывает на способность детей со стойкими нарушениями школьной адаптации к операциям абстрагирования, классификации и сравнения (см. табл. 9). Сравнительный

анализ результатов по перцептивному блоку изучаемых групп выявил достоверно низкие показатели по субтестам «Сложение фигур» ($t = 8,94$; $p < 0,001$) и «Кубики Косса» ($t = 8,14$; $p < 0,001$) во второй группе детей. Уровневый анализ оценок по шкалам внутри перцептивного блока выявил наиболее высокие оценки при выполнении заданий по субтесту «Кубики Косса». Это свидетельствует о том, что дети со стойкими нарушениями школьной адаптации способны анализировать целое через составляющие его части, аналитико-синтетические способности и функции пространственно-образного мышления соответствуют низкой возрастной норме развития.

Наиболее низкие оценки обнаружены при выполнении заданий блока памяти и внимания у детей второй группы. Выявлены достоверно низкие показатели по субтестам «Повторение цифр» ($t = 6,95$; $p < 0,001$) и «Шифровка» ($t = 8,12$; $p < 0,001$) во второй группе детей.

Успешность выполнения заданий данных субтестов у учащихся младших и средних классов зависит не только от свойств внимания (концентрация, переключение, распределение), но и от особенностей зрительно-моторной координации, от скорости формирования двигательных навыков. Это указывает на то, что у детей со стойкими нарушениями школьной адаптации в наибольшей степени страдают энергетические характеристики интеллекта: снижен объем оперативной памяти, снижен уровень концентрации внимания, снижены способности к переключению и распределению внимания, снижены способности к интеграции зрительно-двигательных стимулов.

Таким образом, структурный и уровневый анализ интеллекта у детей со стойкими нарушениями школьной адаптации показывает качественное изменение процесса структурообразования психических функций. Уровневые характеристики интеллекта у детей со стойкими нарушениями школьной адаптации достоверно ниже, чем у детей с нормальным уровнем школьной адаптации. Функциональные структуры интеллекта у детей с дезадаптацией имеют тенденцию к интеграции, однако, отличаются слабой подвижностью, инертностью, что в значительной степени негативно влияет на качество процесса их структурообразования.

В группе детей с нормальным уровнем школьной адаптации показатель общего коэффициента интеллекта соответствует уровню выше среднего (IQ — 110—119). В группе детей со стойкими нарушениями школьной адаптации показатель общего коэффициента интеллекта соответствует низкому уровню (IQ — 90—102) и достоверно отличается от показателя общего коэффициента интеллекта первой группы ($t = 21,01$; $p < 0,001$).

В наибольшей степени у детей со стойкими нарушениями школьной адаптации страдают энергетические характеристики интеллекта: снижен объем оперативной памяти, снижен уровень концентрации внимания, снижены способности к переключению и распределению внимания, снижены способности к интеграции зрительно-двигательных стимулов. Аналитико-синтетические способности и функции пространственно-образного мышления у детей со стойкими нарушениями школьной адаптации соответствуют низкой возрастной норме развития.

Анализ структурных характеристик интеллекта у мальчиков и девочек первой и второй групп не выявил статистически значимых различий.

С целью определения связей между показателями субтестов методики Д.Векслера и показателем уровня психической дезадаптации учащихся младших и средних классов был проведен математико-статистический анализ, результаты которого представлены ниже (табл. 10).

Таблица 10

Коэффициенты корреляции по Пирсону (r_{xy}) между значениями показателей методики Д.Векслера и показателем уровня психической дезадаптации учащихся младших и средних классов

Субтесты методики Д.Векслера	Показатель психической дезадаптации
«Осведомленность»	-0,30
«Словарный»	-0,35
Вербальный интеллект	-0,37
Общий интеллект	-0,35

Как видно из таблицы 10, обратные корреляционные связи средней силы обнаружены между значениями показателей психической

дезадаптации и субтестом «Осведомленность» (обратная связь с сохранением в памяти материала длительное время) ($r = -0,30$), субтестом «Словарный» (обратная связь с языковым развитием, формированием понятий) ($r = -0,35$), а также вербальным интеллектуальным показателем ($r = -0,37$) и общим интеллектуальным показателем ($r = -0,35$). Из этого следует, что вербальный интеллект как интегральное образование, функционирование которого осуществляется в вербально-логической форме с преимущественной опорой на знания, теснейшим образом связан с нормальным уровнем школьной адаптации детей — учащихся младших и средних классов. Роль общего интеллекта в процессе активного приспособления к школьной среде с возрастом ребенка увеличивается. Дети с высоким уровнем осведомленности, обладающие широтой познавательных интересов, свободно оперирующие словами родного языка, с достаточным объемом словарного запаса, высокой степенью развития основных интеллектуальных функций (памяти и мышления), более успешны в построении социальных отношений, более конгруэнтны к общественным нормам, что позволяет им оптимально приспособиться, усвоить условия школьной среды, ценности поведения.

2.3. Возрастной анализ структурных характеристик личности и интеллекта учащихся младших и средних классов с нормальным уровнем школьной адаптации и со стойкими нарушениями школьной адаптации

С целью сравнительного возрастного анализа структурных характеристик личности и интеллекта у детей — учащихся младших и средних классов с нормальным уровнем школьной адаптации и со стойкими нарушениями школьной адаптации были сформированы возрастные группы: младшие школьники (87 детей) с нормальным уровнем школьной адаптации от 8 до 10 лет, средние школьники с нормальным уровнем школьной адаптации (19 детей) от 11 до 12 лет, а также младшие школьники (52 ребенка) со стойкими нарушениями школьной адаптации от 8 до 10 лет и средние школьники со стойкими нарушениями школьной адаптации (51 ребенок) от 11 до 12 лет. Личностный профиль возрастных

групп детей с нормальным уровнем школьной адаптации и стойкими нарушениями школьной адаптации представлены в табл. 11, 12 и на рис. 8.

Межгрупповое сравнение результатов многофакторного личностного опросника Р.Кеттелла показало, что группа детей 11—12 лет с нормальным уровнем школьной адаптации достоверно отличается от группы детей 8—10 лет с нормальным уровнем школьной адаптации более высокими показателями общительности — фактор А ($t = -2,76$; $p < 0,01$), интеллектуальных качеств — фактор В ($t = -6,65$; $p < 0,001$), смелости — фактор Н ($t = -3,34$; $p < 0,01$), уверенности в себе — фактор О ($t = 4,53$; $p < 0,001$), расслабленности — Q₄ ($t = 6,23$; $p < 0,001$). В свою очередь, группа детей с нормальным уровнем школьной адаптации 8—10 лет достоверно отличается от группы детей 11—12 лет по показателю ПД ($p < 0,05$) (табл. 11, рис. 8).

Таблица 11

Личностный профиль детей с нормальным уровнем школьной адаптации

Название фактора	Дети с нормальным уровнем школьной адаптации от 8 до 10 лет	Дети с нормальным уровнем школьной адаптации от 11 до 12 лет
А (замкнутость — общительность)	5,07 ± 0,25	6,26 ± 0,26**
В (интеллект)	5,24 ± 0,21	8,26 ± 0,40***
С (эмоциональная неустойчивость)	5,16 ± 0,19	6,21 ± 0,56
Д (уравновешенность — беспокойность)	5,76 ± 0,17	5,37 ± 0,36
Е (уступчивость — доминантность)	6,29 ± 0,17	6,05 ± 0,46
Ф (сдержанность — экспрессивность)	5,53 ± 0,19	6,32 ± 0,45
Г (безответственность — нормативность)	5,38 ± 0,21	5,11 ± 0,45
Н (робость — смелость)	4,51 ± 0,23	6,05 ± 0,40**
І (суровость — мягкосердечность)	6,32 ± 0,19	7 ± 0,64

О (уверенность в себе — тревожность)	6,74 ± 0,21	4,74 ± 0,39***
Q ₃ (низкий самоконтроль — высокий самоконтроль)	4,66 ± 0,16	5,11 ± 0,42
Q ₄ (расслабленность — напряженность)	6,23 ± 0,19	4,26 ± 0,25***

Примечания:

1) Значения в таблице представлены в виде $X \pm m$, где X — среднее значение по выборке; m — средняя ошибка.

2) Условные обозначения уровней достоверности:
 $p < 0,05$ — *; $p < 0,01$ — **; $p < 0,001$ — ***.

Дети 11—12 лет характеризуются более высоким уровнем развития коммуникативных способностей, обладают более высокими интеллектуальными качествами, социальной смелостью, уверенностью в себе, низким уровнем тревожности и фрустрированности в сравнении с детьми 8—10 лет.

Таблица 12

**Личностный профиль детей
со стойкими нарушениями школьной адаптации**

Название фактора	Дети со стойкими нарушениями школьной адаптации от 8 до 10 лет	Дети со стойкими нарушениями школьной адаптации от 11 до 12 лет
А (замкнутость — общительность)	4,15 ± 0,33	4,92 ± 0,31
В (интеллект)	5,81 ± 0,29	5,33 ± 0,37
С (эмоциональная неустойчивость)	4 ± 0,32	4,45 ± 0,30
Д (уравновешенность — беспокорность)	6,63 ± 0,28	6,04 ± 0,24
Е (уступчивость — доминантность)	5,94 ± 0,26	6,18 ± 0,33
Ф (сдержанность — экспрессивность)	4,69 ± 0,29	4,82 ± 0,31
Г (безответственность — нормативность)	4,85 ± 0,24	4,82 ± 0,29
Н (робость — смелость)	3,98 ± 0,28	4,92 ± 0,31*
І (суровость — мягкосердечность)	6,12 ± 0,27	6,02 ± 0,35

О (уверенность в себе — тревожность)	6,81 ± 0,27	6,53 ± 0,27
Q ₃ (низкий самоконтроль — высокий самоконтроль)	4,65 ± 0,25	4,71 ± 0,26
Q ₄ (расслабленность — напряженность)	7,19 ± 0,29	6,16 ± 0,30*

Примечания:

1) Значения в таблице представлены в виде $X \pm m$, где X — среднее значение по выборке; m — средняя ошибка.

2) Условные обозначения уровней достоверности:

$p < 0,05$ — *; $p < 0,01$ — **; $p < 0,001$ — ***.

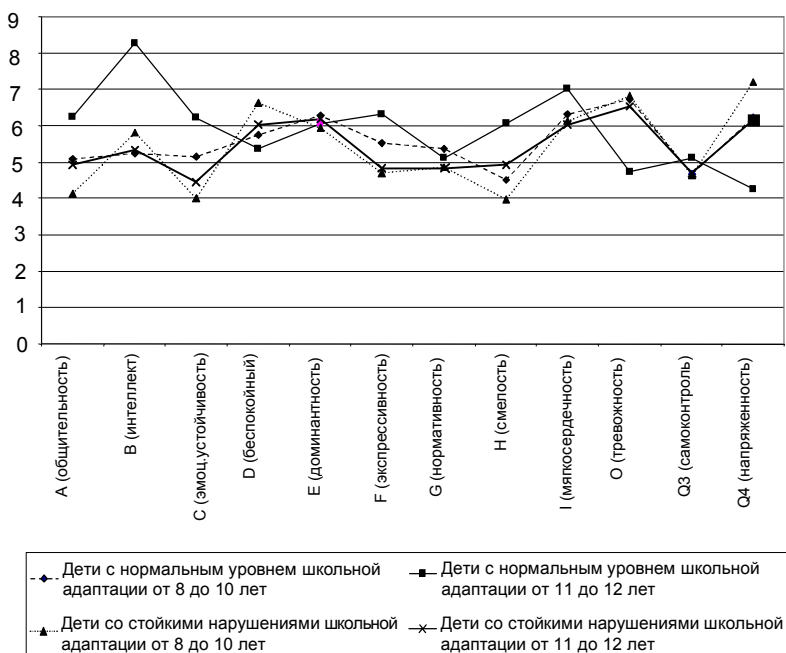


Рис. 8. Личностный профиль изучаемых групп

Прослеживается определенная возрастная динамика в формировании и развитии психологических характеристик личности ребенка, которая заключается в возникновении новых свойств и развитии новых связей между свойствами в процессе активной

учебной деятельности. Чем выше показатели таких характеристик, как уровень коммуникативных способностей, интеллектуальных качеств, социальной смелости в сочетании с низкой степенью тревожности и фрустрированности, тем выше успешность адаптации к процессу обучения у детей в школе.

Межгрупповое сравнение результатов многофакторного личностного опросника Р.Кеттелла показало, что группа детей со стойкими нарушениями школьной адаптации 11—12 лет достоверно отличается от группы детей 8—10 лет более высокими показателями смелости — фактор Н ($t = -2,23$; $p < 0,05$), расслабленности — Q_4 ($t = 2,48$; $p < 0,05$). Не выявлено достоверных различий по показателю ПД в обеих возрастных группах детей со стойкими нарушениями школьной адаптации (табл. 13). Полученные данные свидетельствуют о разной возрастной динамике развития психологических характеристик личности детей с нормальным уровнем школьной адаптации и детей и со стойкими нарушениями школьной адаптации, о высокой значимости эмоционально-волевых и интеллектуальных качеств личности детей в адаптации к школе.

Таблица 13

**Показатели психической дезадаптации детей
с нормальным уровнем школьной адаптации
и со стойкими нарушениями школьной адаптации**

	Дети с нормальным уровнем школьной адаптации от 8 до 10 лет	Дети с нормальным уровнем школьной адаптации от 11 до 12 лет	Дети со стойкими нарушениями школьной адаптации от 8 до 10 лет	Дети со стойкими нарушениями школьной адаптации от 11 до 12 лет
Психическая дезадаптация	1,39 ± 0,07	0,91 ± 0,19*	2,78 ± 0,29	2,08 ± 0,29

Примечания:

1) Значения в таблице представлены в виде $X \pm m$, где X — среднее значение по выборке; m — средняя ошибка.

2) Условные обозначения уровней достоверности: $p < 0,05$ — *;
 $p < 0,01$ — **; $p < 0,001$ — ***.

Таблица 14

Интеллектуальные профили детей с нормальным уровнем школьной адаптации

Наименование субтеста	Дети с нормальным уровнем школьной адаптации от 8 до 10 лет	Дети с нормальным уровнем школьной адаптации от 11 до 12 лет
1. «Осведомленность»	13,76 ± 0,24	13,94 ± 0,63
2. «Понятливость»	13,62 ± 0,24	13,26 ± 0,49
3. «Арифметический»	12,45 ± 0,23	11,74 ± 0,72
4. «Сходство»	13,89 ± 0,23	12,16 ± 0,50
5. «Словарный»	12,40 ± 0,14	12,16 ± 0,42
6. «Повторение цифр»	9,70 ± 0,23	9,79 ± 0,56
7. «Недостающие детали»	13,52 ± 0,18	11,78 ± 0,54
8. «Последовательные картинки»	12,66 ± 0,29	13,68 ± 0,44
9. «Кубики Косса»	13,83 ± 0,21	14,74 ± 0,52
10. «Складывание фигур»	11,93 ± 0,19	12,11 ± 0,29
11. «Шифровка»	12,19 ± 0,24	12,79 ± 0,69
12. «Лабиринты»	10,40 ± 0,25	11,89 ± 0,62
Вербальный интеллект	116,76 ± 0,86	114,47 ± 2,20
Невербальный интеллект	116,78 ± 0,86	120,10 ± 1,74
Общий интеллект	118,46 ± 0,79	118,79 ± 1,61

Межгрупповое сравнение результатов структуры интеллекта по методике Д.Векслера (WISC) у детей с нормальным уровнем школьной адаптации, а также у детей со стойкими нарушениями школьной адаптации не выявило достоверных различий в возрастных группах по вербальному, невербальному и общему интеллекту (табл. 14, 15). В группах детей с нормальным уровнем школьной адаптации 8—10 лет и 11—12 лет показатель общего коэффициента интеллекта соответствует уровню выше среднего (IQ — 110—119). В группах детей со стойкими нарушениями школьной адаптации 8—10 лет и 11—12 лет показатель общего коэффициента интеллекта соответствует низкому уровню (IQ — 90—102). Эти

данные свидетельствуют о неизменности коэффициента интеллекта в период обучения в начальной и средней школе.

Таблица 15

Интеллектуальные профили детей со стойкими нарушениями школьной адаптации

Наименование субтеста	Дети со стойкими нарушениями школьной адаптации от 8 до 10 лет	Дети со стойкими нарушениями школьной адаптации от 11 до 12 лет
1. «Осведомленность»	10,69 ± 0,29	11,14 ± 0,36
2. «Понятливость»	11,33 ± 0,26	10,14 ± 0,25
3. «Арифметический»	9,98 ± 0,28	10,41 ± 0,29
4. «Сходство»	11,40 ± 0,29	11,09 ± 0,25
5. «Словарный»	9,65 ± 0,19	9,80 ± 0,17
6. «Повторение цифр»	7,19 ± 0,24	8,35 ± 0,31*
7. «Недостающие детали»	11,17 ± 0,27	10,61 ± 0,28
8. «Последовательные картинки»	10,09 ± 0,33	9,71 ± 0,38
9. «Кубики Косса»	11,29 ± 0,35	11,61 ± 0,34
10. «Складывание фигур»	9,77 ± 0,29	9,78 ± 0,21
11. «Шифровка»	9,59 ± 0,30	9,49 ± 0,39
12. «Лабиринты»	9,27 ± 0,35	8,82 ± 0,38
Вербальный интеллект	100,58 ± 0,87	101,04 ± 0,97
Невербальный интеллект	101,37 ± 1,20	100,59 ± 1,11
Общий интеллект	101,06 ± 0,71	100,55 ± 0,58

Межгрупповое сравнение результатов уровневых оценок интеллекта по блокам в группах детей со стойкими нарушениями школьной адаптации 8—10 лет и 11—12 лет не выявил достоверных различий в данных группах (см. табл. 16, рис. 9). Обнаружено статистически достоверное повышение объема оперативной памяти ($t = -2,95$); ($p < 0,05$) в группе детей 11—12 лет. Это свидетельствует о том, что в процессе обучения у детей среднего школьного возраста со стойкими нарушениями школьной адаптации отмечается тенденция к развитию способности запоминания и удержания слуховых образов, к увеличению объема слухоречевой памяти. Вероятно, это связано с увеличением в программе

среднего школьного обучения числа дисциплин, требующих нормального возрастного уровня объема оперативной памяти.

Таким образом, возрастной анализ структурных характеристик личности детей с нормальным уровнем школьной адаптации показал, что дети 11—12 лет характеризуются более высоким уровнем развития коммуникативных способностей, обладают более высокими интеллектуальными качествами, социальной смелостью, уверенностью в себе, низким уровнем тревожности и фрустрированности в сравнении с детьми 8—10 лет.

Таблица 16

**Уровневые оценки интеллекта по блокам
в группах детей — учащихся младших и средних классов
с нормальным уровнем школьной адаптации и
со стойкими нарушениями школьной адаптации**

Диагностические блоки WISC	Дети с нормальным уровнем школьной адаптации от 8 до 10 лет	Дети с нормальным уровнем школьной адаптации от 11 до 12 лет	Дети со стойкими нарушениями школьной адаптации от 8 до 10 лет	Дети со стойкими нарушениями школьной адаптации от 11 до 12 лет
Вербальный	13,42 ± 0,21	12,88 ± 0,45	10,77 ± 0,26	10,54 ± 0,26
Перцептивный	12,88 ± 0,2	13,43 ± 0,41	10,53 ± 0,32	10,70 ± 0,28
Блок памяти и внимания	11,45 ± 0,23	11,44 ± 0,66	8,92 ± 0,27	9,42 ± 0,33

У детей со стойкими нарушениями школьной адаптации с возрастом отмечается снижение напряженности и тенденция в формировании социальной смелости. Не прослеживается возрастной динамики в формировании эмоционально-волевых и интеллектуальных характеристик личности детей со стойкими нарушениями школьной адаптации в сравнении с группой детей с нормальным уровнем школьной адаптации.

У детей с нормальным уровнем школьной адаптации с возрастом отмечается достоверное снижение показателя психической дезадаптации. У детей со стойкими нарушениями школьной адаптации с возрастом показатель психической дезадаптации остается

неизменным. Чем выше показатели таких характеристик, как уровень коммуникативных способностей, интеллектуальных качеств, социальной смелости в сочетании с низкой степенью тревожности и фрустрированности, тем выше успешность адаптации к процессу обучения у детей в школе.

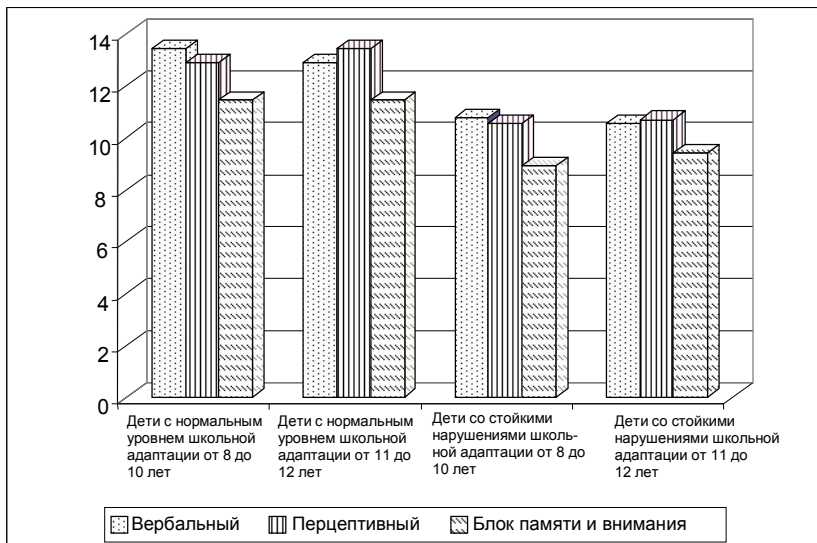


Рис. 9. Уровневые оценки интеллекта по блокам в изучаемых группах

Данные возрастного анализа структурных характеристик интеллекта у детей изучаемых групп свидетельствуют о неизменности коэффициента интеллекта в период обучения в начальной и средней школе. В группах детей с нормальным уровнем школьной адаптации 8—10 лет и 11—12 лет показатель общего коэффициента интеллекта соответствует уровню выше среднего (IQ — 110—119). В группах детей со стойкими нарушениями школьной адаптации 8—10 лет и 11—12 лет показатель общего коэффициента интеллекта соответствует низкому уровню (IQ — 90—102).

В процессе обучения у детей со стойкими нарушениями школьной адаптации с возрастом отмечается достоверное увеличение объема слухоречевой памяти, тенденция к развитию способности запоминания и удержания слуховых образов.

2.4. Психолого-педагогические характеристики личности и познавательных процессов учащихся младших и средних классов с ранними признаками школьной дезадаптации и стойкими нарушениями школьной адаптации

На основании проведенного исследования, а также показателя психической дезадаптации (ПД) по Ф.Б.Березину были сформированы три группы детей, обучающихся в начальной и средней школе: дети с нормальным уровнем школьной адаптации, дети с ранними признаками школьной дезадаптации и дети со стойкими нарушениями школьной адаптации.

В группу детей с нормальным уровнем школьной адаптации вошли 106 детей (56 девочек и 50 мальчиков) от 8 до 12 лет, средний возраст данной группы соответствует $9,37 \pm 0,14$ годам. В группу детей с ранними признаками школьной дезадаптации вошли 25 детей (16 мальчиков и 9 девочек), средний возраст данной группы соответствует $10,92 \pm 0,24$ годам. В группу детей со стойкими нарушениями школьной адаптации вошли 78 детей (57 мальчиков и 21 девочка), средний возраст данной группы соответствует $10,7 \pm 0,14$ годам.

Анализ условий воспитания детей с ранними признаками школьной дезадаптации показал, что 24% детей воспитываются в полных семьях, 16% в семьях с отчимом и 56% в неполных семьях. В одном случае отец лишен родительских прав. 64% семей воспитывают одного ребенка, 32% семей воспитывают двух детей; в остальных случаях семья воспитывает 3-х детей, в одном случае — 7-х детей. Средний возраст матерей данной группы соответствует 37 годам, отцов — 39 годам.

Анализ медицинского статуса группы детей с ранними признаками школьной дезадаптации выявил, что 30% детей наблюдались у невропатолога до одного года жизни с диагнозом перинатальная энцефалопатия. У одного учащегося в анамнезе отмечено сотрясение головного мозга, у 1 ребенка — гипертензионный синдром.

Группы детей по уровню школьной адаптации представлены в табл. 17 и рис. 10.

Группы детей по уровню школьной адаптации

Дети с нормальным уровнем школьной адаптации	Дети с ранними признаками школьной дезадаптации	Дети со стойкими нарушениями школьной адаптации
1,31 ± 0,07	1,74 ± 0,04**	2,66 ± 0,27**

Примечания:

1) Значения в таблице представлены в виде $X \pm m$, где X — среднее значение по выборке; m — средняя ошибка.

2) Условные обозначения уровней достоверности:

$p < 0,05$ — *; $p < 0,01$ — **; $p < 0,001$ — ***.

На основе факторов, описывающих L и Q-данные, мы определили профили личностной структуры в группах обследуемых детей, представленные в таблице 18 и на рисунке 11.

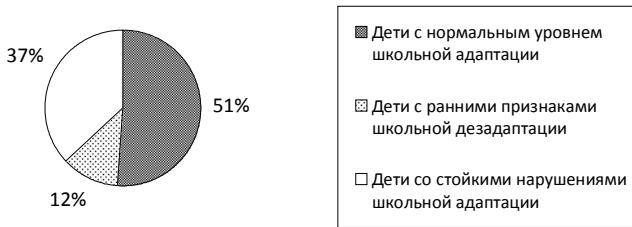


Рис. 10. Группы детей по уровню школьной адаптации

В результате изучения психологических свойств личности по методике Р.Кеттелла дети с ранними признаками школьной дезадаптации достоверно отличаются от группы детей с нормальным уровнем школьной адаптации более низкими показателями по факторам С (эмоциональная неустойчивость — устойчивость) ($t = 2,75$; $p < 0,05$), F (сдержанность — экспрессивность) ($t = 2,14$; $p < 0,05$) и более высокими показателями по фактору Q₄ (расслабленность — напряженность) ($t = -4,80$; $p < 0,01$), что указывает на эмоциональную неустойчивость, повышенную раздражительность, пониженный фон настроения, медлительность в принятии решений в конкретной ситуации у детей с ранними

признаками школьной дезадаптации. Такие дети остро реагируют на неудачи, испытывают трудности в приспособлении к новым условиям, оценивают себя, как менее способных по сравнению со сверстниками. В поведении таких школьников преобладает нервное напряжение. Они сверхреактивны даже на слабые стимулы, легко отвлекаются, плохо концентрируют внимание, быстро истощаются. В свою очередь, группа детей с ранними признаками школьной дезадаптации превосходит группу детей со стойкими нарушениями школьной адаптации по показателям общительности — фактор А ($t = 3,17$; $p < 0,01$) и фрустрированности — фактор Q₄ ($t = 3,18$; $p < 0,01$).

Таблица 18

Личностный профиль детей с нормальным уровнем школьной адаптации, с ранними признаками школьной дезадаптации, со стойкими нарушениями школьной адаптации

Название фактора	Дети с нормальным уровнем школьной адаптации	Дети с ранними признаками школьной дезадаптации	Дети со стойкими нарушениями школьной адаптации
А (замкнутость — общительность)	5,28 ± 0,20	5,6 ± 0,35	4,19 ± 0,27**
В (интеллект)	5,78 ± 0,22	5,52 ± 0,49	5,59 ± 0,27
С (эмоциональная неустойчивость)	5,35 ± 0,19	4,52 ± 0,23 *	4,13 ± 0,28
Д (уравновешенность — беспокойность)	5,69 ± 0,15	6,28 ± 0,27	6,36 ± 0,23
Е (уступчивость — доминантность)	6,25 ± 0,16	5,69 ± 0,46	6,09 ± 0,23
Ф (сдержанность — экспрессивность)	5,67 ± 0,18	4,68 ± 0,43*	4,78 ± 0,24
Г (безответственность — нормативность)	5,33 ± 0,19	5,2 ± 0,35	4,72 ± 0,24
Н (робость — смелость)	4,78 ± 0,21	4,76 ± 0,28	4,35 ± 0,24
І (суровость — мягкосердечность)	6,44 ± 0,19	5,64 ± 0,47	6,21 ± 0,22

О (уверенность в себе — тревожность)	6,37 ± 0,19	6 ± 0,29	6,88 ± 0,23
Q ₃ (низкий самоконтроль — высокий самоконтроль)	4,74 ± 0,15	4,56 ± 0,28	4,72 ± 0,22
Q ₄ (расслабленность — напряженность)	5,87 ± 0,18	7,68 ± 0,33**	6,36 ± 0,25**

Примечания:

1) Значения в таблице представлены в виде $X \pm m$, где X — среднее значение по выборке; m — средняя ошибка.

2) Условные обозначения уровней достоверности:

$p < 0,05$ — *; $p < 0,01$ — **; $p < 0,001$ — ***.

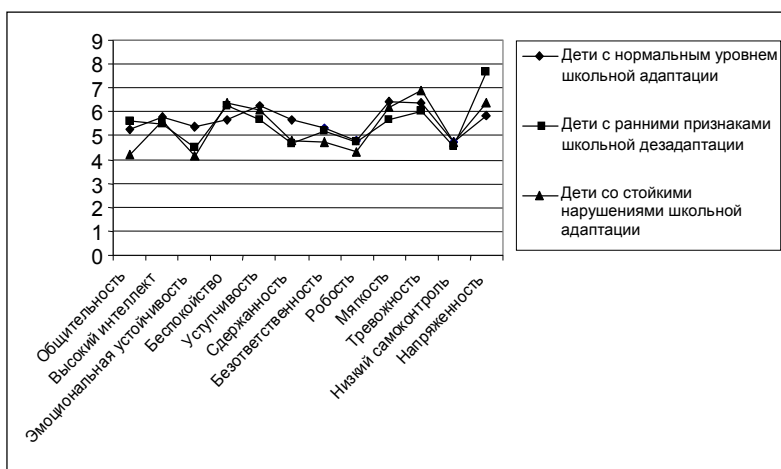


Рис. 11. Личностный профиль детей с нормальным уровнем школьной адаптации, с ранними признаками школьной дезадаптации, со стойкими нарушениями школьной адаптации

Высокие оценки по фактору фрустрированности у детей с ранними признаками школьной дезадаптации свидетельствуют об активном неудовлетворении стремлений, преобладании возбуждения. Ряд авторов предполагают, что это состояние связано с большим числом потребностей, не нашедших разрядки (Мельников В.М., Ямпольский Л.Т., 1985; Березин Ф.Б., Мирошников М.П., Соколова Е.Д., 1994).

Сравнительный анализ структуры интеллекта у детей — учащихся младших и средних классов с нормальным уровнем

школьной адаптации и детей с ранними признаками школьной дезадаптации выявил достоверные различия по одиннадцати субтестам, а также по вербальному, невербальному и общему интеллекту. Интеллектуальные профили изучаемых групп представлены в таблице 19 и на рисунке 12.

В группе детей с ранними признаками школьной дезадаптации показатель общего коэффициента интеллекта соответствует низкому уровню (IQ — 90—102) и достоверно отличается от показателя общего коэффициента интеллекта первой группы ($p < 0,001$).

Таблица 19

Интеллектуальные профили детей с нормальным уровнем школьной адаптации, с ранними признаками школьной дезадаптации, со стойкими нарушениями школьной адаптации

Наименование субтеста	Дети с нормальным уровнем школьной адаптации	Дети с ранними признаками школьной дезадаптации	Дети со стойкими нарушениями школьной адаптации
1. «Осведомленность»	13,79 ± 0,23	10,88 ± 0,51***	10,92 ± 0,26
2. «Понятливость»	13,56 ± 0,22	10,24 ± 0,38***	10,89 ± 0,26
3. «Арифметический»	12,32 ± 0,23	10,28 ± 0,30**	9,98 ± 0,21
4. «Сходство»	13,58 ± 0,22	10,24 ± 0,36***	11,58 ± 0,22
5. «Словарный»	12,36 ± 0,14	9,56 ± 0,23***	9,78 ± 0,15
6. «Повторение цифр»	9,72 ± 0,21	7,88 ± 0,38***	7,73 ± 0,24
7. «Недостающие детали»	13,21 ± 0,19	11,36 ± 0,49***	10,74 ± 0,20
8. «Последовательные картинки»	12,84 ± 0,25	10,08 ± 0,49***	9,85 ± 0,29
9. «Кубики Косса»	13,99 ± 0,19	12,48 ± 0,53*	11,12 ± 0,27*
10. «Складывание фигур»	11,96 ± 0,17	10,04 ± 0,36**	9,69 ± 0,21
11. «Шифровка»	12,30 ± 0,23	9,48 ± 0,50***	9,56 ± 0,21
12. «Лабиринты»	10,67 ± 0,24	9,8 ± 0,46	8,81 ± 0,30*
Вербальный интеллект	116,35 ± 0,81	99,24 ± 0,95***	101,31 ± 0,79

Невербальный интеллект	117,38 ± 0,79	103,72 ± 1,67***	100,10 ± 0,92
Общий интеллект	118,52 ± 0,71	101,28 ± 0,91***	100,65 ± 0,53

Примечания:

1) Значения в таблице представлены в виде $X \pm m$, где X — среднее значение по выборке; m — средняя ошибка.

2) Условные обозначения уровней достоверности:

$p < 0,05$ — *; $p < 0,01$ — **; $p < 0,001$ — ***.

В группе детей с нормальным уровнем школьной адаптации показатель общего коэффициента интеллекта соответствует уровню выше среднего (IQ — 110—119). Установлены достоверные различия по субтестам «Кубики Косса» ($t = 2,29$; $p < 0,05$) и «Лабиринты» ($t = 2,0$; $p < 0,05$) у детей с ранними признаками школьной дезадаптации и со стойкими нарушениями школьной адаптации. По другим показателям интеллектуального развития достоверных различий выявлено не было.

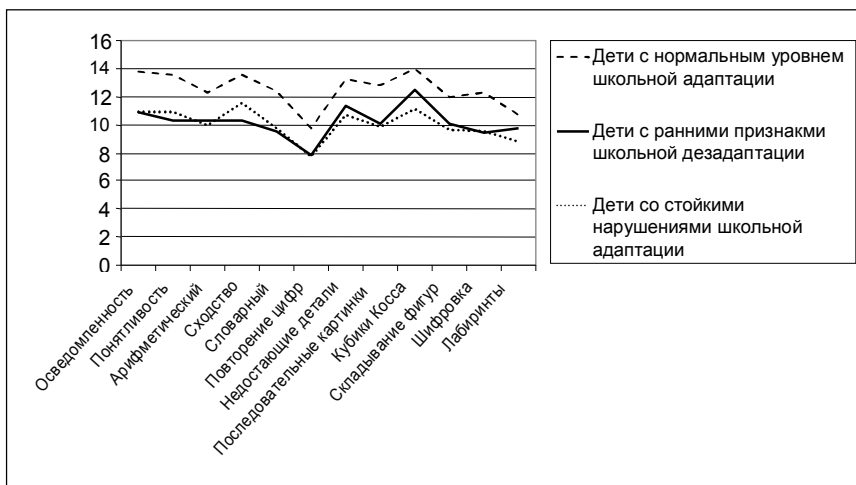


Рис. 12. Интеллектуальные профили детей с нормальным уровнем школьной адаптации, с ранними признаками школьной дезадаптации, со стойкими нарушениями школьной адаптации

Это свидетельствует о том, что у детей с ранними признаками школьной дезадаптации аналитико-синтетические способности, функции пространственно-образного мышления, умения последовательно решать перцептивные задачи, удерживая свои действия в рамках указанных ограничений, соответствуют более высокому уровню развития, чем у детей со стойкими нарушениями школьной адаптации.

Анализ уровня развития интеллекта в изучаемых группах детей по выделенным выше блокам показал следующее. Установлены достоверные различия ($p < 0,001$) в уровневых оценках интеллекта по вербальному и энергетическому блокам, а также по перцептивному блоку ($p < 0,05$) в группах детей с нормальным уровнем школьной адаптации и ранними признаками школьной дезадаптации (табл. 20). Анализ соотношения уровневых оценок по блокам в группе детей с ранними признаками школьной дезадаптации показал достоверные различия в оценках по блоку перцептивной организации и энергетического блока (память и внимание) ($t = 3,06$; $p < 0,05$).

Таблица 20

Уровневые оценки интеллекта по блокам в группах детей с нормальным уровнем школьной адаптации, с ранними признаками школьной дезадаптации, со стойкими нарушениями школьной адаптации

Диагностические блоки WISC	Дети с нормальным уровнем школьной адаптации	Дети с ранними признаками школьной дезадаптации	Дети со стойкими нарушениями школьной адаптации
Вербальный	13,32 ± 0,20	10,23 ± 0,37***	10,79 ± 0,21
Перцептивный	12,98 ± 0,18	11,26 ± 0,45**	10,41 ± 0,24
Блок памяти и внимания	11,45 ± 0,22	9,21 ± 0,39***	9,15 ± 0,26

Примечания:

- 1) Значения в таблице представлены в виде $X \pm m$, где X — среднее значение по выборке; m — средняя ошибка.
- 2) Условные обозначения уровней достоверности:
 $p < 0,05$ — *; $p < 0,01$ — **; $p < 0,001$ — ***.

Выявлены трудности при выполнении заданий вербального блока у детей с ранними признаками школьной дезадаптации. Это указывает на низкий объем словарного запаса, низкий уровень языкового развития, недостаточный общий объем и уровень относительно простых знаний у детей данной группы. Наиболее низкие оценки обнаружены при выполнении заданий блока памяти и внимания. Особые трудности вызывали у детей данной группы задания по субтестам «Повторение цифр» и «Шифровка», что свидетельствует о снижении объема оперативной памяти, снижении уровня концентрации внимания, снижении способностей к переключению и распределению внимания, снижении способности к интеграции зрительно-двигательных стимулов. Уровневый анализ оценок по шкалам внутри перцептивного блока в группе детей с ранними признаками школьной дезадаптации выявил наиболее высокие оценки при выполнении заданий по субтестам «Кубики Косса» и «Сложение фигур». Уровень оценок по перцептивному блоку указывает на существенную роль развития предметно-манипуляторных навыков в общей структуре интеллекта у детей с ранними признаками школьной дезадаптации.

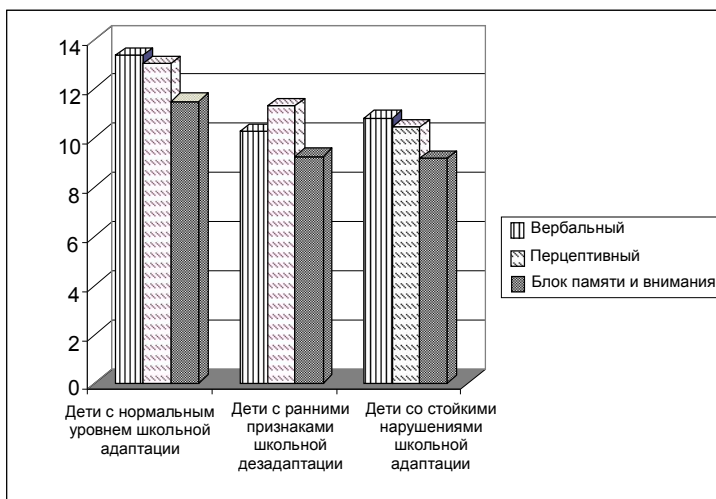


Рис. 13. Уровневые оценки интеллекта по блокам в группах детей с нормальным уровнем школьной адаптации, с ранними признаками школьной дезадаптации, со стойкими нарушениями школьной адаптации

Таким образом, структурный и уровневый анализ интеллекта у детей, обучающихся в начальной и средней школе, с ранними признаками школьной дезадаптации показывает качественное изменение процесса структурообразования психических функций. Уровневые характеристики интеллекта у детей с ранними признаками школьной дезадаптации достоверно ниже, чем у детей с нормальным уровнем школьной адаптации. В наибольшей степени у детей данной группы страдают энергетические характеристики интеллекта — память и внимание. В общей структуре интеллекта значительную роль занимают предметно-манипуляторные навыки. Вербальные функции у детей данной группы остаются изолированными и не оказывают существенного влияния на развитие мнемических функций, пространственного анализа и синтеза, на регуляцию психических процессов, как это наблюдается у детей с нормальным уровнем школьной адаптации.

Функциональные структуры интеллекта у детей с ранними признаками школьной дезадаптации имеют тенденцию к интеграции, однако отличаются слабой подвижностью, инертностью, что в значительной степени негативно влияет на качество процесса их структурообразования.

Таким образом, учащиеся младших и средних классов с ранними признаками школьной дезадаптации характеризуются эмоциональной неустойчивостью, повышенной раздражительностью, пониженным фоном настроения, медлительностью в принятии решений в конкретной ситуации. Такие дети остро реагируют на неудачи, испытывают трудности в приспособлении к новым условиям, оценивают себя, как менее способных по сравнению со сверстниками. В поведении таких школьников преобладает нервное напряжение. Они сверхреактивны даже на слабые стимулы, легко отвлекаются, плохо концентрируют внимание, быстро истощаются.

В свою очередь, группа детей с ранними признаками школьной дезадаптации превосходит группу детей со стойкими нарушениями школьной адаптации по показателям общительности и фрустрированности, что свидетельствует об активном неудовлетворении стремлений, преобладании возбуждения, высоким уровнем желательности общения у детей с ранними признаками школьной дезадаптации. Структурный и уровневый анализ интеллекта у детей

с ранними признаками школьной дезадаптации показывает качественное изменение процесса структурообразования психических функций. В группе детей с ранними признаками школьной дезадаптации показатель общего коэффициента интеллекта соответствует низкому уровню (IQ — 90—102) и достоверно отличается от показателя общего коэффициента интеллекта в группе детей с нормальным уровнем школьной адаптации.

У детей с ранними признаками школьной дезадаптации аналитико-синтетические способности, функции пространственно-образного мышления, умения последовательно решать перцептивные задачи, удерживая свои действия в рамках указанных ограничений, соответствуют более высокому уровню развития, чем у детей со стойкими нарушениями школьной адаптации.

Уровневые характеристики интеллекта у детей с ранними признаками школьной дезадаптации достоверно ниже, чем у детей с нормальным уровнем школьной адаптации. В наибольшей степени у детей с ранними признаками школьной дезадаптации страдают энергетические характеристики интеллекта — память и внимание. В общей структуре интеллекта значительную роль занимают предметно-манипуляторные навыки. Вербальные функции у детей данной группы остаются изолированными и не оказывают существенного влияния на развитие мнемических функций, пространственного анализа и синтеза, на регуляцию психических процессов.

С целью определения связей между показателями субтестов методики Д.Векслера и показателем уровня психической дезадаптации в группе детей с ранними признаками школьной дезадаптации был проведен корреляционный анализ, результаты которого представлены ниже (табл. 21).

Как видно из таблицы 21, обратные корреляционные связи средней силы обнаружены между значениями показателя психической дезадаптации и субтестом «Осведомленность» (обратная связь с сохранением в памяти материала длительное время) ($r = -0,33$), субтестом «Словарный» (обратная связь с языковым развитием, формированием понятий) ($r = -0,55$), а также вербальным интеллектуальным показателем ($r = -0,53$), и общим интеллектуальным показателем ($r = -0,30$).

**Коэффициенты корреляции по Пирсону (r_{xy})
между значениями показателей методики Д.Векслера
и показателем уровня психической дезадаптации детей
с ранними признаками школьной дезадаптации**

Субтесты методики Д.Векслера	Показатель психической дезадаптации
«Осведомленность»	-0,33
«Словарный»	-0,55
Вербальный интеллект	-0,53
Общий интеллект	-0,30

Из этого следует, что вербальный интеллект как интегральное образование, функционирование которого осуществляется в вербально-логической форме с преимущественной опорой на знания, теснейшим образом связан с эффективной школьной адаптацией у детей — учащихся младших и средних классов. Роль общего интеллекта в процессе активного приспособления к школьной среде с возрастом ребенка увеличивается. Дети с высоким уровнем осведомленности, обладающие широтой познавательных интересов, свободно оперирующие словами родного языка, с достаточным объемом словарного запаса, высокой степенью развития основных интеллектуальных функций (памяти и мышления) более успешны в построении социальных отношений, более конгруэнтны к общественным нормам, что позволяет им оптимально приспособиться, усвоить условия школьной среды, ценности поведения.

Таким образом, наиболее показательными для оценки уровня школьной адаптации характеристиками являются:

- уровень психической дезадаптации (ПД);
- показатель вербального интеллекта, который тесно коррелирует с показателем психической дезадаптации;
- показатель языкового развития (объем словарного запаса), который тесно коррелирует с показателем психической дезадаптации.

Полученные данные дополняют следующие примеры.

Павел Е., 9 лет 5 мес., учащийся 3-го государственной класса общеобразовательной школы. Показатель психической дезадаптации соответствует стойким нарушениям школьной адаптации (ПД = 2,66). Мальчик из неполной семьи. Мать 1975 года рождения, по специальности швея, 31 год. Отец: в разводе. От I беременности. Акушерский анамнез спокойный, роды в срок, закричал сразу. Раннее психомоторное развитие по возрасту. До года наблюдался у невролога с диагнозом перинатальная энцефалопатия, синдром пирамидной недостаточности. Посещал детский сад с 3 лет. Охотно играл с детьми, был послушен. В школе с 7 лет. Из характеристики учителя начальной школы: во время урока мальчик вскакивает, выкрикивает с места. Медленно включается в работу, не может сосредоточиться. Не умеет играть с другими детьми, вступает в конфликты. Показатели успеваемости за 3-й класс: оценка по математике — 3, оценка по русскому языку — 3, оценка по чтению — 3, оценка по природоведению — 4, оценка по труду — 4, оценка по рисованию — 4, оценка по физкультуре — 3, оценка по музыке — 3.

По опроснику Р.Кеттелла у Павла Е. отмечается отгороженность, низкий уровень общительности, повышенный уровень тревожности с выраженным беспокойством и импульсивностью в поведении, низким контролем над эмоциями, повышенной конфликтностью и непослушанием. Испытывает трудности в приспособлении к новым условиям, оценивает себя, как менее способного по сравнению со сверстниками. В поведении преобладает нервное напряжение, легко отвлекается, плохо концентрирует внимание. По методике Д.Векслера показатель общего коэффициента интеллекта Павла Е. соответствует низкому уровню нормы (IQ — 98). Вербальный и невербальный интеллект также соответствуют низкому уровню нормы (ВИП = 103, НИП = 93). Наблюдаются трудности при выполнении заданий вербального блока. Недостаточный общий объем и уровень относительно простых знаний, недостаточно сформированы направленность и широта познавательных интересов, низкий объем словарного запаса, низкий уровень языкового развития. Выявлены трудности с оперированием числовым материалом, основу которого составляют такие факторы, как сообразительность, концентрированность произвольного внимания, оперативная память. Отмечаются высокие

оценки при выполнении заданий субтеста 4 (определение сходства и аналогий), что указывает на способности к операциям абстрагирования, классификации и сравнения. Отмечаются низкие показатели по субтестам «Сложение фигур» и «Кубики Косса». Наиболее низкие оценки обнаружены при выполнении заданий по субтестам «Повторение цифр» и «Шифровка». Это указывает на то, что у Павла Е. в наибольшей степени страдают энергетические характеристики интеллекта: снижен объем оперативной памяти, снижен уровень концентрации внимания, снижены способности к переключению и распределению внимания, снижены способности к интеграции зрительно-двигательных стимулов.

Профиль личностной структуры и профиль структуры интеллекта Павла Е. представлены на рисунках 14, 15.

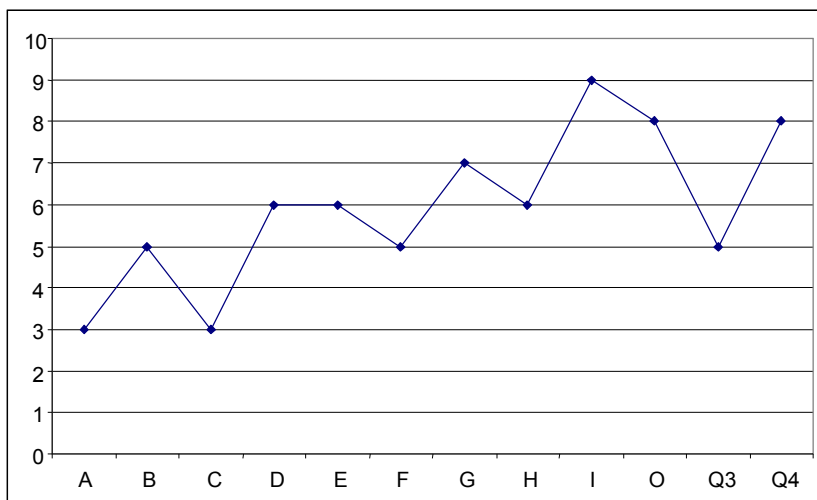


Рис. 14. Профиль структуры личности Павла Е., 9 лет 5 мес., учащегося 3-го класса со школьной дезадаптацией

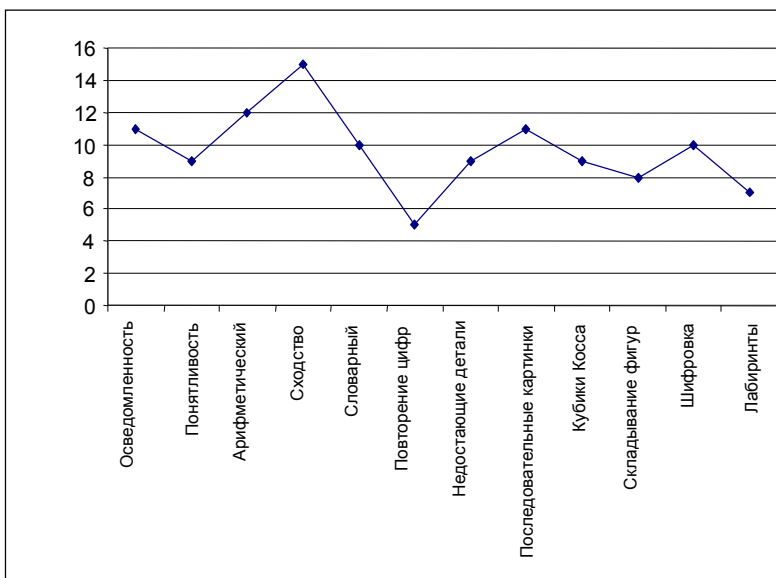


Рис. 15. Профиль структуры интеллекта Павла Е., 9 лет 5 мес., учащегося 3-го класса со школьной дезадаптацией

Галина С., 9 лет, учащаяся 3-го государственной класса общеобразовательной школы. Показатель психической дезадаптации соответствует ранним признакам нарушения школьной адаптации (ПД = 1,14). Девочка из полной семьи, имеет младшую сестру 1,5 лет. Мать 1976 года рождения, 30 лет, домохозяйка. Отец 1973 года рождения, 33 года, водитель. От I беременности. Акушерский анамнез спокойный, роды в срок, закричала сразу. Раннее психомоторное развитие по возрасту. До года наблюдалась у невролога с диагнозом перинатальная энцефалопатия. Посещала детский сад с 2,5 лет. Адаптировалась постепенно. В школе с 7 лет. Во втором классе учителя стали отмечать у девочки невнимательность на уроках, непослушание, конфликты с другими детьми. Показатели успеваемости за 3-й класс: оценка по математике — 3, оценка по русскому языку — 3, оценка по чтению — 4, оценка по природоведению — 3, оценка по труду — 4, оценка по рисованию — 4, оценка по физкультуре — 4, оценка по музыке — 3.

По опроснику Р.Кеттелла у Галины С. отмечается нормальный уровень общительности, высокий темп протекания мыслительных процессов, высокий уровень тревожности с беспокойством, реактивность в поведении, эмоциональная лабильность, повышенная конфликтность, пониженный фон настроения, медлительность в принятии решений в конкретной ситуации, фрустрированность. По методике Д.Векслера показатель общего коэффициента интеллекта Галины С. соответствует низкому уровню нормы (IQ — 106). Вербальный и невербальный интеллект также соответствуют низкому уровню нормы (ВИП = 103, НИП = 108). Наблюдаются трудности при выполнении заданий вербального блока. Недостаточный общий объем и уровень относительно простых знаний, недостаточно сформированы направленность и широта познавательных интересов, низкий объем словарного запаса, низкий уровень языкового развития. Выявлены незначительные трудности с оперированием числовым материалом. Отмечаются средние оценки при выполнении заданий субтеста 4 (определение сходства и аналогий), что указывает на способности к операциям абстрагирования, классификации и сравнения. Отмечаются средние показатели по субтестам «Сложение фигур», «Кубики Косса», «Повторение цифр» и «Шифровка». Это указывает на то, что у Галины С. в общей структуре интеллекта значительную роль занимают предметно-манипуляторные навыки. Вербальные функции остаются изолированными и не оказывают существенного влияния на развитие мнемических функций, пространственного анализа и синтеза, на регуляцию психических процессов.

Профиль личностной структуры и профиль структуры интеллекта Галины С. представлены на рисунках 16, 17.

Таким образом, данное исследование выявило, что среди детей — учащихся младших и средних классов, обучающихся в массовой школе, по уровню школьной адаптации отмечаются три основные группы. Первая группа детей характеризуется нормальным уровнем школьной адаптации (показатель психической дезадаптации — ПД — составляет $1,31 \pm 0,07$), вторая группа детей с ранними признаками школьной дезадаптации (ПД $1,74 \pm 0,04$), третья группа детей характеризуется стойкими нарушениями школьной адаптации (ПД $2,66 \pm 0,27$).

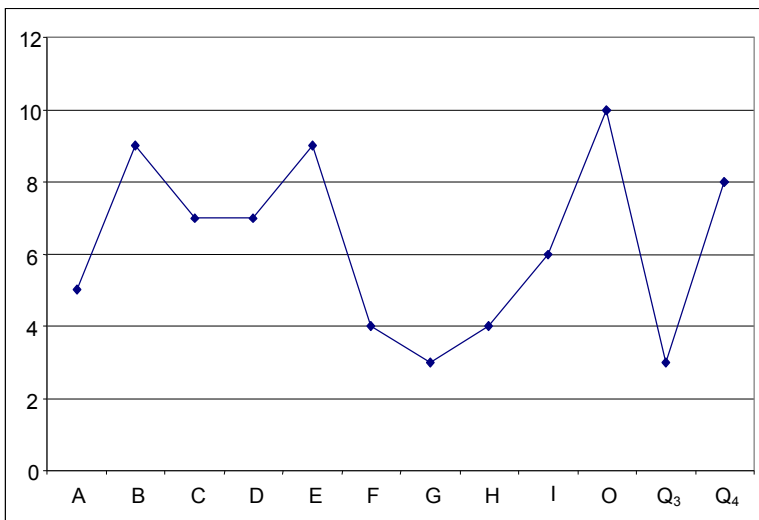


Рис. 16. Профиль структуры личности Галины С., 9 лет, учащейся 3-го класса с ранними признаками школьной дезадаптации

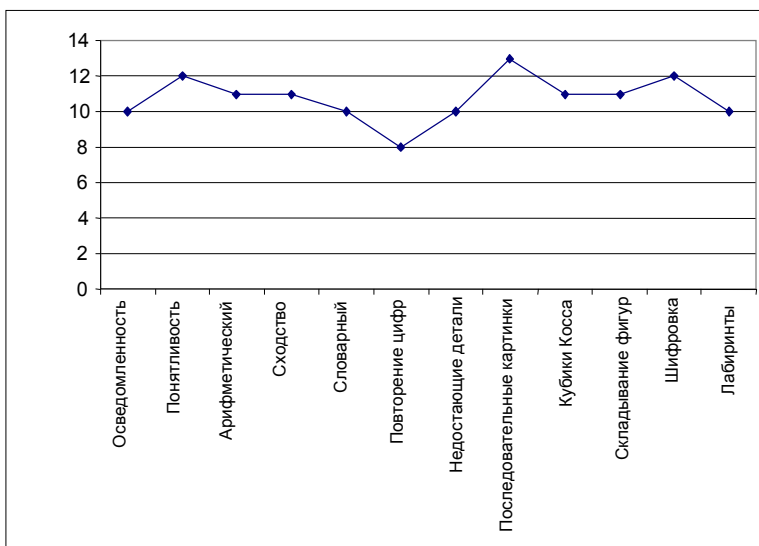


Рис. 17. Профиль структуры интеллекта Галины С., 9 лет, учащейся 3-го класса с ранними признаками школьной дезадаптации

Социально-психологический анализ условий воспитания учащихся начальных и средних классов с ранними признаками и стойкими нарушениями школьной дезадаптации выявил, что 42% детей воспитываются в неполных семьях, 12% в семьях с отчимом, 6% в асоциальных семьях (лишение родительских прав, алкоголизм и наркомания); 70% детей состояли на учете у невролога до одного года жизни с диагнозом перинатальная энцефалопатия, 6% имеют неврологическую симптоматику.

Дети — учащиеся младших и средних классов со стойкими нарушениями школьной адаптации характеризуются низким уровнем потребности в общении, эмоционально-волевой неустойчивостью, трудностями в приспособлении к новым условиям, повышенной реактивностью, выраженным моторным беспокойством, медлительностью в принятии решения в конкретной ситуации, ожиданием неудач. Девочки по сравнению с мальчиками группы детей со стойкими нарушениями школьной адаптации оказываются менее общительными, чаще замкнуты, непреклонны, обособлены. У девочек, в сравнении с мальчиками со стойкими нарушениями школьной адаптации, уровень потребности в общении достоверно снижен. Девочки испытывают потребность в помощи и поддержке, для них характерен более высокий уровень организации интеллектуального компонента в управлении своим поведением, а также более высокий темп протекания мыслительных процессов в сравнении с мальчиками.

Структурный и уровневый анализ интеллекта у детей с различным уровнем школьной адаптации показывает качественное изменение процесса структурообразования психических функций. В группе детей — учащихся младших и средних классов с эффективной школьной адаптацией коэффициент общего интеллекта соответствует уровню выше среднего ($IQ = 110—119$).

В группе детей со стойкими нарушениями школьной адаптации коэффициент общего интеллекта соответствует низкому уровню ($IQ = 90—102$). В наибольшей степени у детей со стойкими нарушениями школьной адаптации страдают энергетические характеристики интеллекта: снижен объем оперативной памяти, снижен уровень концентрации внимания, снижены способности к переключению и распределению внимания, снижены способности к интеграции зрительно-двигательных стимулов.

Функциональные структуры интеллекта у детей с дезадаптацией имеют тенденцию к интеграции, однако отличаются слабой подвижностью, инертностью, что в значительной степени негативно влияет на качество процесса их структурообразования.

Корреляционный анализ позволил установить, что вербальный интеллект как интегральное образование, функционирование которого осуществляется в вербально-логической форме с преимущественной опорой на знания, взаимосвязан с эффективной психической адаптацией детей — учащихся младших и средних классов. Роль общего интеллекта в процессе активного приспособления к школьной среде с возрастом ребенка увеличивается. Дети с высоким уровнем осведомленности, обладающие широтой познавательных интересов, свободно оперирующие словами родного языка, с достаточным объемом словарного запаса, высокой степенью развития основных интеллектуальных функций (памяти и мышления) более успешны в построении социальных отношений, более конгруэнтны к общественным нормам, что позволяет им оптимально приспособиться, усвоить условия школьной среды, ценности поведения.

Возрастной анализ особенностей личности детей с нормальным уровнем школьной адаптации и стойкими нарушениями школьной адаптации выявил, что у детей с нормальным уровнем школьной адаптации к возрастному периоду 11—12 лет отмечается повышение уровня коммуникативных способностей, интеллектуальных качеств, социальной смелости, снижение уровня тревожности и фрустрированности. У детей со стойкими нарушениями школьной адаптации к возрастному периоду 11—12 лет не прослеживается динамики в формировании эмоционально-волевых и интеллектуальных характеристик личности, показатель психической дезадаптации остается неизменным. Данные возрастного анализа структурно-динамических характеристик интеллекта у детей свидетельствуют о неизменности коэффициента интеллекта в период обучения в начальной и средней школе. В процессе обучения у детей со стойкими нарушениями школьной адаптации с возрастом отмечается увеличение объема слухоречевой памяти, тенденция к развитию способности запоминания и удержания слуховых образов.

Дети с ранними признаками школьной дезадаптации характеризуются высоким уровнем потребности в общении, высоким уровнем фрустрированности, слабым чувством порядка, преобладанием возбуждения, что свидетельствует об активном неудовлетворении стремлений.

В группе детей с ранними признаками школьной дезадаптации коэффициент общего интеллекта соответствует низкому уровню ($IQ = 90—102$), аналитико-синтетические способности, функции пространственно-образного мышления соответствуют низкой возрастной норме развития. В общей структуре интеллекта значительную роль занимают предметно-манипуляторные навыки. Вербальные функции у детей остаются изолированными и не оказывают существенного влияния на развитие мнемических функций, пространственного анализа и синтеза, на регуляцию психических процессов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучение особенностей адаптации и профилактика ранних признаков ее нарушений у детей, обучающихся в начальной и средней школе, в настоящее время является актуальной проблемой педагогической психологии. Особо актуальным остается вопрос диагностики ранних признаков нарушения школьной адаптации детей массовой школы.

Поступление ребенка в школу и включение в новую деятельность приводит к заострению эмоциональных свойств его личности. Учеба требует от ребенка дифференцированности восприятия, произвольности внимания и памяти, сформированности мыслительных операций обобщения и отвлечения. Однако в младшем школьном возрасте познавательные функции еще находятся в процессе формирования. Вызванное объективными причинами несоответствие некоторых детей требованиям учебной деятельности порождает трудности в обучении и приводит к риску школьной дезадаптации. Школьный период включает два «возрастных криза», уязвимых для формирования дезадаптации. «Школьная дезадаптация» наблюдается у 18—40% младших школьников и у 60% подростков (Никольская И.М., 2001). В настоящее время термином «школьная дезадаптация» фактически определяются любые затруднения, возникающие у ребенка в процессе школьного обучения, при этом их описания часто сходны с характеристиками осложненного психического инфантилизма (задержанного психического развития), сочетающегося с другими психопатологическими синдромами и симптомами. Важен анализ причин школьной дезадаптации, а также комплексные психокоррекционные и психопрофилактические мероприятия.

Поскольку школьные затруднения любого плана выступают как психотравмирующий фактор, создавая предпосылки нарушений адаптации к школьной среде у учащихся младших и средних классов, представляется необходимым использовать предложенный методический инструментарий для регулярных обследований, направленный на обнаружение ранних признаков нарушения школьной адаптации.

Для диагностики ранних признаков нарушений школьной адаптации целесообразно использовать показатель психической дезадаптации, интегрально описывающий адаптационный процесс. Предложенный вариант классификационных оснований в виде степени выраженности школьной дезадаптации удобен как в практическом смысле, так и для последующего анализа. Ряд выделяемых методиками показателей может быть использован в качестве входных независимых переменных в математической модели прогноза (в качестве прогностических показателей) диагностики ранних признаков нарушения школьной адаптации.

В рамках развития и совершенствования школьной психопрофилактической службы, направленной на сохранение психического здоровья ребенка и обеспечение адаптации к школе, целесообразно использование выделенных критериев ранних признаков нарушения школьной адаптации у учащихся младших и средних классов. Ряд показателей психодиагностической методики изучения личностных особенностей учащихся с ранними признаками нарушения школьной адаптации позволяет локализовать как индивидуальные, так и групповые профилактические и коррекционные мишени в текущем образовательном процессе.

Данные, получаемые в ходе применения диагностического комплекса, могут быть использованы для решения текущих задач в учебно-воспитательной работе, таких как: формирование социальной компетентности учащихся, воспитание навыков преодолевающего поведения (копинг-стратегии), воспитание в соответствии с представлениями о «гармонически развитой личности». Те же данные, отклоняющиеся от нормативов, могут быть положены в основу для формирования «групп риска», помогут обоснованно локализовать «факторы риска», а также выделить профилактические и коррекционные мишени в психологическом сопровождении учащихся с ранними признаками нарушения школьной адаптации. Целевые и независимые прогностические признаки можно использовать в качестве критериев эффективности педагогической, коррекционной и профилактической работы.

В рамках оказания психологической помощи целесообразно учитывать особенности формирования личности и познавательных процессов у учащихся младших и средних классов с ранними признаками нарушения школьной адаптации. Особое внимание следует уделять развитию вербальных функций, коммуникативных

способностей, формированию эмоционально-волевых характеристик личности учащихся с ранними признаками нарушения школьной адаптации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. — М., 1999. — 408 с.
2. Александровская Э.М. Типологические варианты формирования личности младших школьников. — М.: Фолиум, 1993. — 32 с.
3. Александровская Э.М., Гильяшева И.Н. Адаптированный модифицированный вариант детского личностного вопросника Р.Кеттелла. — М.: Фолиум, 1985. — 33 с.
4. Александровский Ю.А. Пограничные психические расстройства. — (Руководство для врачей). — Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 1997. — 576 с.
5. Александровский Ю.А. Пограничные психические расстройства. — М.: Медицина, 1993. — 399 с.
6. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. АН СССР, Ин-т психологии. — М.: Наука, 1977. — 380 с.
7. Ананьев Б.Г. Развитие психофизиологических функций взрослых людей: (Сред. зрелость); Под ред. Б.Г.Ананьева, Е.И.Степановой; Науч.-исслед. ин-т общего образования взрослых Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1977. — 198 с.
8. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд. Ленингр. ун-та, 1968. — 339 с.
9. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. — 7-е изд. — СПб.: Питер, 2007. — 688 с.
10. Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональной системы. — М.: Наука, 1978. — 399 с.
11. Баевский Р.М. Оценка и классификация уровней здоровья с точки зрения адаптации // Вестн. АМН СССР. — 1989. — № 8. — С. 73—78.
12. Баевский Р.М. Состояние и перспективы развития проблемы прогнозирования адаптационных возможностей здорового человека // Проблемы оценки и прогнозирования функциональных состояний организма в прикл. физиологии. — Фрунзе, 1988. — С. 16—18.
13. Баженова О.В. Диагностика психического развития детей первого года жизни. — М., 1986.
14. Бардиер Г.Л., Никольская И.М. Что касается меня... Сомнения и переживания самых младших школьников. — Рига; СПб.: ПЦ «Эксперимент», 1998. — 196 с.

15. Безруких М.М., Ефимова С.П. Знаете ли вы своего ученика? — М.: Просвещение, 1991. — 176 с.
16. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. — Л.: Наука, 1988. — 270 с.
17. Березин Ф.Б., Мирошников М.П., Соколова Е.Д. Методика многостороннего исследования личности. — М.: Фолиум, 1994. — 175 с.
18. Бернштейн Н.А. О построении движений. — М.: Медгиз, 1947. — 225 с.
19. Бергаланфи Л.Ф. Общая теория систем // Системные исследования / Пер. с англ. — М., 1969. — С. 30—34.
20. Благинин А.А. Математические методы в психологии и педагогике: учеб. пособие / А.А.Благинин, В.В.Торчило. — СПб.: ЛГУ им. А.С.Пушкина, 2006. — 84 с.
21. Благинин А.А. Психофизиологическое обеспечение надежности профессиональной деятельности операторов сложных эргатических систем: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — СПб., 2005. — 44 с.
22. Благинин А.А., Торчило В.В., Цгоева А.К. Личностный адаптационный потенциал как интегральная психологическая характеристика адаптационных способностей людей, проживающих в условиях Крайнего Севера // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С.Пушкина. Серия «Психология». — СПб., 2007. — № 1 (3). — С. 111—116.
23. Благинин А.А., Цгоева А.К., Торчило В.В. Личностный адаптационный потенциал как интегральная психологическая характеристика адаптационных способностей людей, проживающих в условиях Крайнего Севера // Актуальные вопросы психологии / Под ред. проф. А.Г.Маклакова. — СПб.: ЛГУ им. А.С.Пушкина, 2006. — С. 8—12.
24. Бодалев А.А., Столин В.В., Соколова Е.Т. Семья в психологической консультации: опыт и проблемы психологического консультирования. — М.: Педагогика, 1989. — 208 с.
25. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968. — 464 с.
26. Божович Л.И., Славина Л.С. Психическое развитие школьника и его воспитание. — М., 1979.
27. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. — СПб.: Питер, 1999. — 528 с.

28. Бушурова В.Г. Социальная адаптация курсантов к условиям жизни и деятельности в вузе: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Л., 1986. — 24 с.
29. Вайзман Н.П., Зарецкий В.В. К вопросу о «детях группы педагогического риска» // Материалы Всеросс. науч.-практич. конференции «Социальное здоровье ребенка и семьи: защита, помощь, возвращение в жизнь». — М., 1998. — С. 58—60.
30. Вассерман Л.И., Березин М.А. Факторы риска психической дезадаптации у педагогов массовых школ. — СПб.: СПб НИПИ им. В.М.Бехтерева, 1997. — 52 с.
31. Вассерман Л.И., Березин М.А., Косенков Н.М. О системном подходе к оценке психологической адаптации // Обзор. психиатрии и медицинской психологии. — СПб.: СПб НИПИ им. В.М.Бехтерева, 1994. — № 3. — С. 16—25.
32. Вассерман Л.И., Горьковая И.А., Ромицына Е.Е. Психологическая методика «Подростки о родителях» и ее практическое применение. — СПб.: «ФАРМиндекс», 2001. — 68 с.
33. Вассерман Л.И., Ерышев О.Ф., Клубова Е.Б. Психодиагностика защитно-приспособительных механизмов личности. — СПб.: СПб НИПИ им. В.М.Бехтерева, 1995. — 16 с.
34. Веккер Л.М. Психические процессы: В 2 т. — М., 1971. — 320 с.
35. Венгер А.Л. На что жалуетесь? Выявление и коррекция неблагоприятных вариантов развития личности детей и подростков. — М.; Рига, 2000. — 184 с.
36. Волков П.П., Круглянский В.Ф. Системный подход как методологическая ориентация в науке // Системный подход и психиатрия / Под ред. П.П.Волкова. — Минск: Вышэйшая школа, 1976. — С. 5—97.
37. Волков П.П., Кузнецов О.Н., Лебедев В.И., Леонов А.А. Психическая адаптация и дезадаптация в экстремальных условиях // Системный подход и психиатрия / Под ред. П.П.Волкова. — Минск: Вышэйшая школа, 1976. — С. 97—156.
38. Вострокнутов Н.В. Патологические формы делинквентного поведения детей и подростков (Комплексная оценка, диагностика и принципы организации социально-медицинской реабилитационной помощи): Дис. ... д-ра мед. наук. — М., 1998.
39. Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Собр. соч.: В 6 т. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 5. — С. 257—321.

40. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 3. — 314 с.
41. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. — М.: Изд-во АПП, 1960.
42. Гарбузов В.И. Воспитание ребенка. — СПб.: Дельта, М.: ООО «Изд-во АСТ», 1997. — 432 с.
43. Гарбузов В.И. Нервные дети. — Л., 1990.
44. Гарбузов В.И. Практическая психотерапия, или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье. — СПб.: АО «Сфера», 1994. — 160 с.
45. Гезелл А. Педология раннего детства. — М., 1932.
46. Гурьева В.А., Дмитриева Т.Б., Гиндикин В.Я., Макушкин Е.В., Морозова Н.Б. Клиническая и судебная подростковая психиатрия / Под ред. В.А.Гурьевой. — М.: Генезис, 2001. — 408 с.
47. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. — М.: Компенс-Центр, 1993. — 176 с.
48. Джидарьян И.А. Категория активности и ее место в системе психологического знания // Категория материалистической диалектики в психологии. — М., 1988.
49. Дружинин В.Н. Психодиагностика общих способностей. — М., 1999.
50. Дубровина И.В. Школьники и охрана их здоровья // Школа Здоровья. — М., 1998. — Т. 5. — № 2. — С. 50—57.
51. Заваденко Н.Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте. — М.: Наука, 2005. — 250 с.
52. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. — М., 1986. — Т. 1. — 320 с.
53. Захаров А.И. Как преодолеть отклонения в поведении детей. — М., 1993.
54. Захаров А.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. — Л.: Медицина, 1982. — 216 с.
55. Захаров А.И. Ребенок до рождения и психотерапия последствий психических травм. — СПб.: СОЮЗ, 1998. — 144 с.
56. Зелинская Д.И. О состоянии здоровья детей России // Школа Здоровья. — М., 1995. — Т. 2. — № 2. — С. 5—12.
57. Ивошина Т.Г. Опыт индивидуализации обучения в альтернативной школе // Школа Здоровья. — М., 1997. — Т. 4. — № 2. — С. 62—69.

58. Ильина М.Н. Психологическая оценка интеллекта у детей. — СПб.: Питер, 2006. — 368 с.
59. Иовчук Н.М., Северный А.А., Морозова Н.Б. Детская социальная психиатрия для непсихиатров. — СПб.: Питер, 2006. — 416 с.
60. Исаев Д.Н. Нервно-психические расстройства подросткового возраста // Подростковая медицина / Под ред. Л.И.Левиной. — СПб.: Специальная литература, 1999. — С. 538—584.
61. Исаев Д.Н. Психопатология детского возраста: Учебник для вузов. — СПб.: СпецЛит, 2001. — 463 с.
62. Исаев Д.Н., Лычагина Л.И. Психологические особенности детей с разными формами олигофрении по результатам исследования методикой Векслера // Проблемы психопатологии детского возраста. — Л., 1971.
63. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. — М., 1979. — 608 с.
64. Коробейников И.А. Диагностика риска дезадаптивного поведения у детей с интеллектуальной недостаточностью. — М.: Минздрав, 1991. — 20 с.
65. Крайг Г. Психология развития. — СПб.: Питер, 2003. — 992 с.
66. Кулаков С.А. Основы психосоматики. — СПб.: Речь, 2006. — 288 с.
67. Кулаков С.А. Практикум по клинической психологии и психотерапии подростков. — СПб.: Речь, 2004. — 464 с.
68. Кулаков С.А. Психопрофилактика и психотерапия в средней школе. — СПб., 1996. — 64 с.
69. Кумарина Г.Ф. Состояния риска в развитии ребенка: актуальные проблемы педагогической диагностики, профилактики и коррекции // Материалы Всерос. науч.-практич. конференция «Социальное здоровье ребенка и семьи: защита, помощь, возвращение в жизнь». — М., 1998. — С. 28—30.
70. Лисин А.В. Возрастной анализ структурно-динамических характеристик личности и интеллекта у детей младшего и среднего школьного возраста с нарушениями школьной адаптации // Вестник Балтийской педагогической академии. Вып. 89. — 2009. Актуальные научно-педагогические проблемы. СПб., 2009. — С. 96—102.
71. Лисин А.В. Диагностика ранних признаков нарушения школьной адаптации у детей младшего и среднего школьного возраста в условиях общеобразовательной школы // Научно-теоретический журнал «Ученые записки университета им. П.Ф.Лесгафта». — СПб., 2009. № 2 (48) — С. 43—46.

72. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1984. — 445 с.
73. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973. — 374 с.
74. Лусканова Н.Г. Методы исследования детей с трудностями обучения. — М.: Фолиум, 1993. — 64 с.
75. Лусканова Н.Г., Коробейников А.И. Диагностические аспекты проблемы школьной дезадаптации у детей младшего школьного возраста // Диагностика школьной дезадаптации. Научно-методическое пособие для учителей начальных классов и школьных психологов. — М., 1993. — С. 6—26.
76. Люблинская А.А. Детская психология. — М., 1971.
77. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. — 2001. — Т. 22. — № 1. — С. 16—24.
78. Маклаков А.Г. Профессиональный психологический отбор персонала. — СПб.: Питер, 2008. — 480 с.
79. Мамайчук И.И. Психология дезонтогенеза и основы психокоррекции. — СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2000. — 168 с.
80. Мамайчук И.И. Психология дезонтогенеза и основы психокоррекции: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — СПб., 2004. — 44 с.
81. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. — СПб.: ООО Изд-во «Речь», 2002. — 150 с.
82. Маслоу А. Мотивация и личность // Райгородский Д.Я. Психология личности. Т. 1. — Самара: Изд. дом «БАХРАХ», 1999. — 448 с.
83. Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. — М.: Просвещение, 1985. — 319 с.
84. Мендоса Х. Психологические особенности у детей с вялыми параличами верхних конечностей: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Л., 1990. — 24 с.
85. Мясичев В.Н. Личность и неврозы. — Л.: Медицина, 1960. — 424 с.
86. Насырова О.А. Психологические особенности самосознания гиперактивных младших подростков: Автореф. дис. ... психол. наук. — М., 1999. — 21 с.
87. Никольская И.М. Психологическая диагностика, коррекция и профилактика патогенных эмоциональных состояний у младших школьников: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — СПб., 2001. — 44 с.

88. Никольская И.М. Рисунок и рассказ в работе с детьми с внутриличностными конфликтами // Творческая реабилитация детей, подростков и молодых людей с особыми потребностями. Материалы междунар. науч.-практич. конференции. — СПб.: ГАООРДИ, 2001. С. 51—53.

89. Никольская И.М. Серийные рисунки и рассказы в психологическом консультировании детей и родителей // Системная семейная психотерапия. — СПб.: Питер. 2002. — С. 242—265.

90. Никольская И.М., Бардиер Г.Л. Уроки психологии в начальной школе: из опыта работы. — СПб.; Рига: ПЦ «Эксперимент», 1996. — 86 с.

91. Никольская О.С. Аффективная сфера человека. Взгляд сквозь призму детского аутизма. — М., 2000. — 364 с.

92. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М.: Педагогическое общество России. — 1999. — 442 с.

93. Панасюк А.Ю. Адаптированный вариант методики Векслера. — М., 1973.

94. Пиаже Ж. Избр. психол. тр. — М.: Просвещение, 1969. — 659 с.

95. Пляскина И.В. Влияние новых образовательных форм обучения на состояние здоровья школьников начальных классов // Школа здоровья: Тез. докл. конф. «Здоровье школьников: Медико-психологическая поддержка и физическая культура». — М., 1996. — Т. 3. — № 4. — С. 66—67.

96. Пратусевич Ю.М., Сербиненко М.В., Орбачевская Г.Н. Системный анализ процесса мышления / Под ред. К.В.Судакова. — М.: Медицина, 1989. — 336 с.

97. Реан А.А. К проблеме социальной адаптации личности // Вестн. СПб. ун-та. — Сер. 6. — 1995. — Вып. 3 (№ 1).

98. Реан А.А. Практическая психодиагностика личности. — СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2001. — 224 с.

99. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. — М.: Прогресс, Универс, 1994. — 480 с.

100. Ротенберг В.С. Проблемы воспитания в свете психосоматической парадигмы // Вопросы психологии. — 1989. — № 6. — С. 22—28.

101. Ротенберг В.С., Аршавский В.В. Поисковая активность и адаптация. — М., 1984. — 192 с.

102. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. — М., 1959. — 354 с.
103. Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружданов В.А. Культурно-исторический тип школы (проект разработки) // Вопросы психологии. — М., 1994. — № 5. — С. 100—110.
104. Рукавишников А.А., Соколова М.В. Факторный личностный опросник Кеттелла. — СПб.: Иматон, 1995. — 96 с.
105. Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология. — Л., 1990.
106. Северный А.А., Иовчук Н.М. Социум как пусковой фактор реализации конституционных и патологических предрасположений к отклоняющемуся поведению детей и подростков: Мат-лы Российской науч.-практич. конф. «Социальная дезадаптация: нарушения поведения у детей и подростков». — М., 1996. — С. 15—21.
107. Селли Д. Очерки по психологии детства. — М., 1901.
108. Селье Г. Стресс без дистресса. — М., 1979. — 123 с.
109. Семенова Т.С. Проблемы адаптации первоклассников к условиям многопрофильной гимназии // Материалы конф. «Здоровый смысл и достоинство в школе: современные проблемы социально-психологической адаптации детей и подростков». — М., 1998. — С. 35—36.
110. Синягина Н.Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений. — М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 96 с.
111. Смирнова М.И. Семейная психологическая коррекция детей и подростков с расстройствами поведения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — СПб., 2005. — 25 с.
112. Смирнова М.И., Лисин А.В. Влияние родительских оценок на формирование личности детей и подростков со школьной дезадаптацией // Социальная политика: современность и будущее: Материалы междунар. науч.-практ. конференции (20 января 2009 г.) / Под общ. ред. В.Н.Скворцова. — СПб.: ЛГУ им. А.С.Пушкина, 2009. — С. 171—174.
113. Смирнова М.И., Лисин А.В. Психологические особенности детей с нарушениями школьной адаптации // Актуальные вопросы коррекционной педагогики, специальной психологии и детской психиатрии: Междунар. научн. конф. (22—23 апреля 2009 г.) / Под общ. ред. В.Н.Скворцова. — СПб.: ЛГУ им. А.С.Пушкина, 2009. — С. 262—265.

114. Смирнова М.И., Лисин А.В., Черевкова Т.Н. Клинико-психолого-педагогический подход в распознавании ранних признаков нарушения школьной адаптации у детей младшего и среднего школьного возраста в условиях общеобразовательной школы // Психология XXI века: Сб. материалов IV междунар. науч.-практич. конф. молодых ученых (20—21 ноября 2008 г.). — СПб.: ЛГУ им. А.С.Пушкина, 2008. — С. 176—180.

115. Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов (комплексная психологическая коррекция). — М.: Изд-во МГУ, 1988. — 200 с.

116. Стрельцов В.В. Социальная адаптация «трудных» учащихся в условиях психокоррекционной общности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Ярославль, 1999. — 30 с.

117. Судаков К.В. Теория функциональных систем и профилактическая медицина // Вестн. Рос. акад. мед. наук. 2001. № 5. — С. 7—14.

118. Суходольский Г.В. Введение в математико-психологическую теорию деятельности. — СПб.: СПбГУ, 1998. — 220 с.

119. Тарасенко Н.Н., Ковалева Л.М. Проблема адаптации к обучению современных первоклассников // Материалы Всерос. науч.-практич. конф. «Социальное здоровье ребенка и семьи: защита, помощь, возвращение в жизнь». — М., 1998. — С. 79—80.

120. Трошин П.Я. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей: В 2 т. — СПб., 1916.

121. Трошихина Е.Г. Влияние ранней социальной депривации на развитие личности и психическую адаптацию детей с интеллектуальной недостаточностью: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — СПб., 1997. — 18 с.

122. Фельдштейн Д.И. Особенности личностного развития подростка в условиях социально-экономического кризиса // Мир психологии и психология в мире. — М., 1994. — № 10 (октябрь-декабрь). — С. 38—46.

123. Фельдштейн Д.И. Психологические проблемы взаимодействия взрослых и детей // Мир психологии. — М., 1996. — № 1. — С. 5—8.

124. Франкл В. Человек в поисках смысла / Пер. с англ. М., 1990. — 368 с.

125. Фрейд З. Три очерка по теории сексуальности. — Психология бессознательного: Сб. произведений. — М.: Просвещение, 1989. — С. 123—201.

126. Фролов Б.С. Оценка влияния оздоровительного комплекса на текущее психическое состояние детей // Методические подходы к созданию экологической оздоровительной программы для детей. — СПб., 1997. — С. 68—69.
127. Хорни К. Наши внутренние конфликты: Собр. соч. в 3 т. — М.: Смысл, 1997.
128. Цгоева А.К. Особенности социально-психологической адаптации работников опасных производственных объектов в условиях Крайнего Севера: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — СПб., 2006. — 24 с.
129. Чавес С. Социально-психологические особенности семейного воспитания детей с церебральным параличом: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — СПб., 1992. — 24 с.
130. Шевченко Ю.С., Добридень В.П. Онтогенетически ориентированная психотерапия (методика ИНТЭКС): Практич. пособ. — М.: Российское психологическое общество, 1998. — 157 с.
131. Шевченко Ю.С., Добридень В.П. Радостное взросление: развитие личности ребенка (Методика ИНТЭКС). — СПб.: Речь, 2004. — 202 с.
132. Шипицына Л.М., Иванов Е.С. Нарушения поведения учеников вспомогательной школы. — Уэльс: Коллег Элидир, 1992. — 120 с.
133. Шипицына Л.М. Социально-эмоциональные нарушения: школьная дезадаптация, средства диагностики и помощи // Материалы Всерос. науч.-практич. конф. «Социальное здоровье ребенка и семьи: защита, помощь, возвращение в жизнь». — М., 1998. — С. 19—27.
134. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. — СПб.: Речь, 2003. — 336 с.
135. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психологического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. — 1971. — № 1. — С. 6—20.
136. Эриксон Э.Г. Детство и общество / Пер. с англ. — СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996 (главы 1, 2, 6, 7).
137. Ямбург Е.А. Школа для всех. Адаптивная модель (теоретические основы и практическая реализация). — М.: Новая школа, 1996. — 352 с.
138. Adler A. The problem child. — N.Y.: Capricorn Books, G.P.Putman's Sons, 1963.

139. Bertalanffy L.V. Perspectives on general system theory: scientific-philosophical studies / Taschdjian E.V. — N.Y.: G.Braziller, 1975. — 183 p.
140. Brophy J. Teacher influences on student achievement // *American Psychologist*. — 1986. — № 41 (10). — P. 1069—1077.
141. Bronfenbrenner U. The ecology of human development: Experiments 1979 by nature and design. — Cambridge: Harvard University Press, 1979. — XV. — 330 p.
142. Coddington R.D. The significance of life events as etiologic factors in the diseases of children. 1. A survey of professional workers // *Journal of psychosomatic research*. — 1972. — V. 16. № 1. — P. 7—18.
143. Erikson E.H. *Childhood and society* (2nd ed.). — N.Y.: Norton, 1963.
144. Felner R.D. Vulnerability in childhood. A preventive framework for understanding children's efforts to cope with life stress and transitions // *Prevention of problems in childhood: Psychological research and applications* / Ed. by M.C.Roberts, L.Peterson. — N.Y.: Chichester: John Wiley a. Sons. 1984. — P. 133—169.
145. Johnson J.H. Life events as stressors in childhood and adolescence. — Beverly Hills; L.: Sage. Publ., 1986. — 157 p.
146. Rizzo N.D., Gray W., Kaiser J.A. General systems approach to problems in growth and development // *General system theory and psychiatric*. — Boston, 1969.
147. Rutter M. Stress, coping and development: Some issues and some questions // *Journal of child psychology and psychiatry*. — 1981. — V. 22. — № 4. — P. 323—356.
148. Cohen J.A. A factorial structure of the WAIS between early adulthood and old age // *Journal of Consulting Psychology*. — 1957. — № 21.
149. Kaufman A.S. Factor analysis of the WISC-R at eleven age levels between 6 and 16 years // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. — 1975. — Vol. 43.
150. Sieber R.T., Gordon A.J. Socialization implications of school discipline or how first graders are taught to listen // *Children and their organizations: Investigations in American culture*. — Boston: G.K.Hall, 1981.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Анкета для родителей

Анкета для родителей выявляет возможные причины школьной дезадаптации ребенка. Анкета позволяет получать дополнительную информацию о стиле родительского воспитания и формах взаимодействия с ребенком. Анкета может быть использована с целью осознания родителем реального состояния ребенка, а также в процессе психологической коррекции детско-родительских отношений. Анкета для родителей используется для получения обратной связи и фиксации основных изменений в процессе или после завершения групповых занятий с детьми. Анкета может быть использована на родительском собрании, в обсуждении с родителями результатов психологической коррекции.

Представление на учащегося

Ф.И. _____, _____ класса.

Просим отметить замеченные Вами у ребенка качества из предложенного набора и подчеркнуть нужное или отдельно указать замеченное Вами. В случае отсутствия наблюдения в отдельных сферах информацию можно не представлять.

1) Психофизическое состояние

Частые простуды — жалобы на головные боли — хронические заболевания — частые пропуски уроков из-за болезни — жалобы на утомляемость.

Плохое зрение — слабый слух — недостатки в произношении отдельных звуков — слишком маленький рост — чрезмерная полнота.

2) Интересы и занятия ребенка

Родители водят ребенка в музыкальную школу — танцевальную студию — спортивную секцию — на занятия иностранным языком (каким) — другое.

Ребенок интересуется литературой — спортом — музыкой — искусством — нет выраженных интересов — другое.

Ребенок любит играть в компьютерные игры — в интеллектуальные игры — в подвижные, спортивные игры — другое.

3) Социокультурные условия семьи.

Состав семьи: полная — неполная; единственный ребенок — старший — средний — младший — другое.

Материальный уровень семьи: низкий — средний — высокий.

Жилищные условия: коммунальная квартира — отдельная квартира — у ребенка есть своя комната — другое.

Образование родителей:

отец (среднее — среднее специальное — высшее) — другое;

мать (среднее — среднее специальное — высшее) — другое.

Занятость: работают оба родителя — один родитель — другое.

Наличие вредностей: конфликтная атмосфера в семье — алкоголизм отдельных членов — наличие тяжелобольных — жестокое обращение с ребенком — другое.

Анкета для классного руководителя

Целью анкеты является получение информации о ребенке, анкета может быть использована в процессе коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками.

Представление на учащегося

Ф.И. _____, _____ класса.

Просим отметить замеченные Вами у ребенка качества из предложенного набора и подчеркнуть нужное или отдельно указать замеченное Вами. В случае отсутствия наблюдения в отдельных сферах информацию можно не представлять.

1) Сложности в обучении. Особенности внимания:

- часто «отсутствует» на уроке, не слышит вопроса;
- кратковременный характер;
- периодически включается;
- стабильно удерживает внимание;
- другое.

2) Учебная активность:

- пассивен;
- отвечает, если спрашивают;
- активно участвует в уроке;
- чрезмерная активность, переключение внимания на себя, часто неправильные ответы;
- другое.

3) Заинтересованность в учебной деятельности:

- большую часть времени занимается «своими» делами («возится», рисует и т.д.);
- общается с другими, отвлекает их;
- переключает на себя внимание;
- включается в обучение на отдельных темах;
- постоянно активно и творчески работает с материалом урока;
- другое.

4) Темп деятельности:

- медленный;
- средний;
- быстрый;

- неравномерный;
- другое.
- 5) Степень усвоения материала:
 - усваивает не с первого раза и с трудом;
 - сразу понимает, но для закрепления требуются дополнительные усилия;
 - быстро входит в материал и легко формирует навык;
 - другое.
- 6) Усвоение норм поведения.
 - вспыльчив, может спорить с учителем;
 - демонстрирует протестное поведение;
 - агрессивен в общении с детьми, вступает в конфликты, возможны драки;
 - не выполняет и не понимает требований учителя (домашние задания не выполняет, «забывает» тетради и т.д.);
 - мешает вести урок;
 - адекватно ведет себя на уроке, гибко подстраивается к ситуациям;
 - помогает вести урок;
 - другое.
- 7) Особенности социальных контактов.
 - с одноклассниками: паясничает, играет роль «клоуна»;
 - агрессивен;
 - конфликтен;
 - отвергаем другими детьми;
 - предпочитает быть один;
 - доминантен, претендует на лидерство, разрушает групповое взаимодействие других;
 - способен к групповому взаимодействию;
 - другое.
- 8) Особенности поведения на уроке:
 - отвечая, говорит тихим голосом;
 - в трудных ситуациях смущается, плачет, пытается выдумать оправдание;
 - старается остаться незамеченным;
 - заинтересован во внимании и поощрении учителя;
 - другое.

- 9) Заинтересованность родителя в учебных успехах ребенка:
- безразлично;
 - важно, чтобы как-то учился;
 - достаточно средних успехов;
 - требования к ребенку быть среди первых;
 - другое.
- 10) Степень активности родителя:
- присутствует на некоторых родительских собраниях;
 - посещает почти все родительские собрания;
 - имеет дополнительные контакты с учителем, школьной администрацией;
 - другое.
- 11) Характер взаимодействия с классным руководителем (школьной администрацией):
- конфликтный характер взаимодействия со школой;
 - требования особого отношения к ребенку;
 - заинтересованность в получении дополнительной информации о ребенке;
 - поиск форм сотрудничества с учителями для помощи ребенку;
 - манипулятивный характер взаимодействия (поиск виновного, попытка переложить ответственность);
 - безынициативный характер взаимодействия (попытка формально выполнить свой долг);
 - другое.

Приложение 3

Факторы опросника Р.Кеттелла СРQ для детей от 8 до 12 лет

Фактор	Положительный полюс	Отрицательный полюс
A	Аффектотимия	Сизотимия
B	Высокий интеллект	Низкий интеллект
C	«Сила Я»	«Слабость Я»
D	Возбудимость	Флегматичность
E	Доминантность	Конформность
F	Сургенсия	Десургенсия
G	Сила «сверх-Я»	Слабость «сверх-Я»
H	Пармия	Трекция
I	Премсия	Харрия
O	Гипотимия	Гипертимия
Q ₃	Контроль желаний	Импulsивность
Q ₄	Фрустрированность	Нефрустрированность

**Факторы второго порядка опросника Кеттелла СРQ
для детей от 8 до 12 лет**

	Название фактора	Факторы первого порядка
F1	Контроль над эмоциями	C-, Q ₃ -
F2	Эмоциональные переживания	H-, O+, Q ₄ +
F3	Желательность общения	A+
F4	Реализация потребности в общении	E+, F+, H+
F5	Эмоционально-волевая неустойчивость	C-, G-, I-, O+, Q ₃ -, Q ₄ +

**Краткая характеристика и предназначение субтестов
методики Д.Векслера WISC**

Наименование субтеста	Сущность задания	Изучаемое психофизиологическое свойство
1. «Осведомленность»	Испытуемому предлагается ответить на вопросы, или вынести суждение, опираясь на какие-либо известные понятия.	Сохранение в памяти материала длительное время. Ассоциации и организация опыта.
2. «Понятливость»	Испытуемому предлагается дать ответ о возможном решении описанной ситуации.	Умение делать умозаключения на основе жизненного опыта с опорой на здравый смысл, понимание общественных норм. Формирование понятий.
3. «Арифметический»	Устное решение серий арифметических задач.	Концентрация внимания, сохранение в памяти арифметических операций, темповые мыслительные характеристики.
4. «Сходство»	Отыскание общих существенных признаков между парой понятий.	Функции понятийного мышления, способности к абстрагированию, классификации, сравнению.
5. «Словарный»	Испытуемому предлагается объяснить значение ряда слов.	Понимание и умение определить содержание слов, языковое развитие, формирование понятий.
6. «Повторение цифр»	Запоминание и повторение цифр в прямом и обратном порядке.	Кратковременная оперативная память, внимание, слуховые образы (отчасти — зрительные образы).
7. «Недостающие детали»	Испытуемому предъявляется карточка, на которой изображен рисунок. Необходимо отыскать какую-либо недостающую деталь или какое-то несоответствие.	Особенности зрительного восприятия, наблюдательность, способность дифференцировать существенное от второстепенного в зрительных образах.

Наименование субтеста	Сущность задания	Изучаемое психофизиологическое свойство
8. «Последовательные картинки»	Испытуемому предлагается восемь серий картинок. В каждой серии картинки объединены сюжетом, в соответствии с которым испытуемый должен расположить их в определенной последовательности.	Перцептивное внимание, способность к организации фрагментов в логическое целое, понимание ситуации и предвосхищение событий, чувство юмора.
9. «Кубики Косса»	Испытуемому предлагается последовательно воспроизвести десять образов рисунков из разноцветных деревянных кубиков.	Сенсомоторная координация, способности синтеза целого из частей, функции пространственно-образного мышления.
10. «Складывание фигур»	Испытуемому предлагается в определенной последовательности детали четырех фигур без указания на то, что из этих деталей должно быть составлено.	Зрительное восприятие, синтез, визуально-моторная координация.
11. «Шифровка»	Задание состоит в написании под каждой цифрой в клеточке соответствующего ей символа. Время выполнения лимитировано.	Степень усвоения зрительно-двигательных навыков, свойства внимания (концентрация, распределение, переключение), восприятие, способности к интеграции зрительно-двигательных стимулов.
12. «Лабиринты»	Испытуемому предлагаются в определенной последовательности лабиринты. Необходимо нарисовать путь от центра до выхода, не отрывая карандаш и не пересекая линий.	Аналитико-синтетические способности, устойчивость и произвольность внимания, оперативная память, умение последовательно решать перцептивные задачи, удерживать свои действия в рамках указанных экспериментатором ограничений.

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. Психолого-педагогические аспекты школьной адаптации на основе данных отечественных и зарубежных психологических исследований	7
1.1. Теоретические и методологические аспекты исследования адаптации в психологии	7
1.2. Историко-психологическое исследование проблемы социальной адаптации в зарубежных концепциях	15
1.3. Понимание адаптации в отечественной психологии	21
1.4. Психологические исследования интеллекта и его роль в эффективности адаптации.....	30
1.5. Анализ факторов школьной дезадаптации у детей — учащихся младших и средних классов в условиях современной школы.....	34
ГЛАВА 2. Ранние признаки нарушения школьной адаптации учащихся младших и средних классов	46
2.1. Психолого-педагогические характеристики личности детей, обучающихся в начальной и средней школе с различным уровнем школьной адаптации.....	46
2.2. Исследование структурно-уровневых характеристик интеллекта у детей — обучающихся в начальной средней школе со стойкими нарушениями школьной адаптации.....	56
2.3. Возрастной анализ структурных характеристик личности и интеллекта учащихся младших и средних классов с нормальным уровнем школьной адаптации и со стойкими нарушениями школьной адаптации	64
2.4. Психолого-педагогические характеристики личности и познавательных процессов учащихся младших и средних классов с ранними признаками школьной дезадаптации и стойкими нарушениями школьной адаптации.....	73

ЗАКЛЮЧЕНИЕ	92
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	95
ПРИЛОЖЕНИЯ	106
Приложение 1. Анкета для родителей	106
Приложение 2. Анкета для классного руководителя	108
Приложение 3. Факторы опросника Р.Кеттелла CPQ для детей от 8 до 12 лет	111
Приложение 4. Краткая характеристика и предназначение субтестов методики Д.Векслера WISC	112

Научное издание

РАННИЕ ПРИЗНАКИ НАРУШЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

Коллективная монография

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 23.12.2010
Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов
Гарнитура Times. Усл. печ. листов 7,25
Тираж 500 экз. Заказ 1118

*Отпечатано в Издательстве
Нижевартовского государственного гуманитарного университета
628615, Тюменская область, г.Нижевартовск, ул.Дзержинского, 11
Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: izdatelstvo@nggu.ru*